

6 TO PRE-CONGRESO

ISFODOSU - IDEICE • 2016

CURRÍCULO Y SOCIEDAD EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI



MEMORIA

MEMORIA

Memoria 6to. Pre-Congreso ISFODOSU-IDEICE 2016



Memoria 6to. Pre-Congreso ISFODOSU-IDEICE 2016

Dirección Institucional

Julio Leonardo Valeirón

Edición

Luis Camilo Matos de León

Colaboradores

Julián Álvarez

Francisco Javier Martínez Cruz

Elaine Martes

Corrección de estilo

Luis Emilio Segura

Diseño y Diagramación

Yeimy Rosa Olivier Salcedo

Natasha Mercedes Arias

Diseño de Portada

Héctor Eduardo Monegro Rodríguez

Derechos Reservados

Ministerio de Educación de la República Dominicana

Marzo 2018

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

ISSN: 2306-143x

Santo Domingo, D. N.
República Dominicana



AUTORIDADES

Danilo Medina Sánchez
Presidente de la República

Margarita Cedeño de Fernández
Vicepresidenta de la República

Andrés Navarro
Ministro de Educación

Denia Burgos
Viceministra de Educación, Encargada de Servicios Técnicos y Pedagógicos

Freddy Radhamés Rodríguez
Viceministro de Educación, Encargado de Asuntos Administrativos y Financieros

Manuel Ramón Valerio Cruz
Viceministro de Educación, Encargado de Certificación Docente

Víctor Ricardo Sánchez
Viceministro de Educación, Encargado de Planificación y Desarrollo Educativo

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

Luis de León
Viceministro de Educación, Encargado de Descentralización

Julio Leonardo Valeirón
Director Ejecutivo del IDEICE

PERSONAL COLABORADOR DEL ISFODOSU

GESTIÓN EJECUTIVA

Julio Sánchez Maríñez, Rector del ISFODOSU

Julio César Mejía Martínez, Vicerrector de Investigación y Postgrado

Marcos Vega Gil, Vicerrector Ejecutivo, RFEM

Manuel Antonio Suero, Vicerrector Ejecutivo, REMH

Sor Mercedes Carrasco, Vicerrectora Ejecutiva, RJVM

Jorge Sención, Vicerrector Ejecutivo, RUM

Vladimir Figueroa, Director de Investigación

Braulio De Los Santos, Director Académico, RFEM

Luis Manuel Mejía, Director Académico, REMH

Margarita Nolasco, Directora Académica, RJVM

Anthony Paniagua, Director Académico, RUM

Carlos Báez Eduardo, Gestión Administrativa y Financiera

COORDINADORES GENERALES POR RECINTO

Francisca Burgos Escaño, Encargada de Investigación, RFEM

Milagros Guerrero, Encargada de Investigación, REMH

Loreto Álvarez, Encargado de Investigación, RJVM

Luisa Paniagua, Encargada de Investigación, RUM

Ceferina Cabrera, Encargada de Investigación, RLNNM

Dionicia Reynoso, Encargada de Investigación, REPH

INDICE

PRESENTACIÓN	1
INTRODUCCIÓN	3
ACTO DE APERTURA	5
PALABRAS DE BIENVENIDA	7
PALABRAS DEL VICE-RECTOR DE INVESTIGACIÓN Y POST-GRADO DEL ISFODOSU.....	9
PALABRAS DE APERTURA	11
PANELES POR RECINTO	
RECINTO EMILIO PRUD`HOMME Y LUIS NAPOLEÓN NÚÑEZ MOLINA	
PANEL 1: ESTRATEGIAS DOCENTES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	17
PANEL 2: GESTIÓN INSTITUCIONAL DEL CENTRO EDUCATIVO.....	43
PANEL 3: EVALUACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS PÚBLICAS: EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA DOMINICANA.....	91
PANEL 4: INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL	141
RECINTO FÉLIX EVARISTO MEJÍA Y EUGENIO MARÍA DE HOSTOS	
PANEL 1: ESTRATEGIAS DOCENTES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	177
PANEL 2: GESTIÓN INSTITUCIONAL DEL CENTRO EDUCATIVO.....	209
PANEL 3: FAMILIA, ESCUELA Y COMUNIDAD	243
RECINTO URANIA MONTAS	
PANEL 1: ESTRATEGIAS DOCENTES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	329
PANEL 2: GESTIÓN INSTITUCIONAL DEL CENTRO EDUCATIVO.....	335

Si enseñamos a los estudiantes de hoy como enseñábamos ayer, les estamos robando el mañana.

John Dewey (1859-1952)

El mundo de hoy experimenta transformaciones fundamentales. Las nuevas tecnologías de la información, entre otros factores, han cambiado las formas de convivencia, los modos de producción y las maneras de ser de la gente. Frente a estos cambios, la escuela no debe quedar indiferente. Los estudiantes y docentes, más allá de ser estudiantes y docentes, son miembros de una sociedad en permanente mutación o cambio o transformación.

En la sexta edición del Pre-congreso ISFODOSU- IDEICE 2016, que anualmente desarrollan ambas instituciones, el foco de atención quedó plasmado en su lema *Currículo y sociedad en la escuela del siglo XXI*. Se trató de situar la reflexión en torno a qué escuela tenemos y en cuál sociedad vivimos; cuál escuela queremos para una sociedad democrática; cuál currículo necesitamos para la formación de sujetos democráticos; cuál es el estado de la cuestión a nivel internacional y a nivel nacional, sobre todo en estos momentos en que el currículo dominicano ha pasado por una revisión y actualización. Estas y otras preguntas fueron parte de las interrogantes que se debatieron.

El IDEICE y ISFODOSU agradecen los importantes análisis y aportes educativos que concluyó en una profunda reflexión sobre esa relación compleja que caracteriza a la sociedad, el currículo y la escuela del siglo XXI. Relación que no se presenta de manera lineal ni unidireccional sino dinámica y dialéctica con encuentros y desencuentros producto de la vida misma.

El IDEICE y el ISFODOSU agradecen la participación de los recintos pedagógicos, las universidades, conferenciantes e investigadores, el esfuerzo y el empeño de los participantes en los paneles y en el taller. así como el solidario apoyo proporcionado por los recintos coordinadores del Pre-congreso. El instituto se siente muy agradecido también por el compromiso y profesionalidad de los coordinadores y relatores de paneles y la eficiencia del equipo de logística, personal técnico de comunicación y tecnología y de todos los participantes en general que con su compromiso, aportes y comentarios contribuyeron con el desarrollo del Pre-congreso ISFODOSU- IDEICE 2016.

Julio Leonardo Valeirón

Introducción

La labor que viene realizando el Instituto Dominicano de Evaluación e investigación de la Calidad Educativa, IDEICE, es de alto impacto en el sector educativo de la República Dominicana. Su dedicación a la evaluación e investigación privilegia la lucidez del espíritu como facultad para juzgar la realidad educativa con tendencia a hacer juicio verdadero. Actitud que ha de ser frontera entre la guerra de la ignorancia, como bajo nivel del debate, y la suspensión de ésta como apertura permanente al ejercicio de una racionalidad que condiciona la acción hacia una perspectiva ética, orientación incansable de la búsqueda del Bien. Bajo este entendido, las reglas de la organización del poder no han de oponerse a la moral, y el saber ha de convertirse en esclarecedor de toda ingenuidad.

En el amparo de esa aureola, el IDEICE, en ejercicio de sus funciones, realiza cada año el evento de mayor trascendencia, para este año el Congreso Internacional IDEICE 2016. Evento que se constituye en una rendición de cuentas de la labor realizada durante un año, y a la vez, escenario de divulgación en donde se somete a la comunidad educativa el análisis y discusión de temáticas de interés, resultado de evaluaciones e investigaciones. En el marco del congreso, previo a su realización, se desarrolla el precongreso ISFODOSU-IDEICE. Es la actividad que se realiza fruto de la alianza estratégica entre el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, ISFODOSU, y el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, IDEICE. El propósito es contribuir al fortalecimiento de una cultura de la evaluación e investigación, en este caso, desde una institución dedicada a la formación docente, como lo es el ISFODOSU.

El precongreso es el escenario propicio para que formadores de formadores presenten sus investigaciones, así como también los formandos sean animados a seguir esta práctica, convirtiéndose en el espacio de reflexión en el que esté siempre presente la inquietud de la mejora continua de la calidad de la educación dominicana.

Una de las grandes finalidades de un sistema educativo, es imprimir en la conciencia de cada ciudadano el ideal de justicia. Como exigencia del mundo de hoy, tan diverso y plural en sus múltiples manifestaciones y necesidades, es un clamor la práctica de la equidad. En función de eso, el precongreso se realiza en los distintos recintos del ISFODOSU, enclavados en las diversas

regiones del país con el criterio de que esta oportunidad no gire en el epicentro de una gran ciudad, sino abierto a la periferia donde hay ciudadanos ávidos de esta oportunidad, junto a las demás instituciones de educación superior, quienes también forman ciudadanos dominicanos. He aquí el valor agregado para el IDEICE y del congreso, extender su sentido y finalidad a otros escenarios que con su labor investigada contribuyen a una mirada crítica de la realidad educativa de su entorno.

En el año 2016 se celebra el 6to. Precongreso ISFODOSU-IDEICE, el 26 de octubre, con el mismo lema del congreso internacional IDEICE 2016: *"Currículo y sociedad en la escuela para el siglo XXI"*. En el presente documento se cuenta de las principales actividades desarrolladas. Por primera vez, el acto de apertura se realiza fuera de la ciudad de Santo Domingo, siendo anfitrión el recinto Emilio Prud'Homme de Santiago, al que se unió el recinto Luis Napoleón Núñez Molina. La vicerrectora del Emilio Prud'Homme, Dra. Ana Julia Suriel Sánchez, recibe y da la bienvenida a las demás autoridades, al Dr. Julio Mejía vicerrector de investigaciones del ISFODOSU, en representación del rector, y al Dr. Julio Leonardo Valeirón, Director Ejecutivo del IDEICE. Esta primera parte, fue transmitida on line a los demás recintos, Evaristo Mejía de Santo Domingo al que se le une el recinto Eugenio María de Hostos, Juan Vicente Moscoso de San Pedro de Macorís y al Urania Montás de San Juan de la Maguana.

En cada precongreso se ha hecho una costumbre la presentación de un taller. La finalidad es propiciar habilidades prácticas a los participantes, y sobre todo a los docentes, sobre temáticas a ser implementadas en su práctica de aulas. En esta oportunidad el taller fue titulado *Cuestionar la realidad educativa en República Dominicana hoy*, impartido por el Dr. Julio Leonardo Valeirón. El objetivo de este taller estuvo dirigido a mejorar las habilidades investigativas de los docentes, inquietándolos para ser investigadores de su propia práctica de aula.

A partir de las actividades comunes, en cada recinto se organizan por diferentes paneles. En este año fueron los siguientes:

- Estrategias docentes de enseñanza-aprendizaje
- Gestión institucional del centro educativo

- Evaluación de políticas educativas públicas
- Inclusión y exclusión educativa y social
- Familia, escuela y comunidad

La relación de ponencias y participantes en el pre-congreso de este año 2016 es como indica el siguiente cuadro.

RECINTO	PONENCIAS	PARTICIPANTES
Emilio Prud'Homme y Luis Napoleón Núñez Molina	26	350
Félix Evaristo Mejía y Eugenio María de Hostos	19	300
Juan Vicente Moscoso	10	120
Urania Montás	9	100
Total	64	870

La perspectiva de futuro de la sociedad dominicana y de su sistema educativo hay que mirarla con optimismo. En las últimas cuatro décadas la República Dominicana ha avanzado, pero tal vez se puede valorar ese avance en el orden material; ha crecido la infraestructura, el poder adquisitivo, el parque vehicular, etc. De acuerdo a las evaluaciones internacionales que se han hecho a nuestro sistema educativo, la posición de los últimos lugares puede influir un ánimo desolador. A esto cabe preguntar, ¿qué es lo que ha estado pasando, por qué no se mejora? La alternativa es que la sociedad dominicana renueve su espíritu y haga una opción por el bien y la verdad. Y que el sistema educativo forme las nuevas generaciones para que aprecien el conocimiento, ser mejor persona para hacer mejor cada labor. Es desterrar el ensimismamiento y abrirse al otro.

El IDEICE es compromisario de este ideal.

Julián Álvarez Acosta

6 TO PRE-CONGRESO

ISFODOSU - IDEICE • 2016

CURRÍCULO Y SOCIEDAD EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI



ACTO DE APERTURA

Palabras de bienvenida

¡Muy buenos días! Tras el regocijo por los recientes actos de investidura celebrados en todos los recintos de nuestro Instituto, extendemos nuestra alegría al recibirlos hoy en el Emilio Prud'Homme, sede de este 6to. Pre-Congreso ISFODOSU-IDEICE, bajo el lema, "Currículo y Sociedad en la Escuela del Siglo XXI". Desde aquí saludamos a todos los presentes en cada uno de los recintos y a los que siguen este evento a través de las redes sociales. Nos alegra y saludamos con afecto la presencia del Dr. Julio Leonardo Valeirón, Director Ejecutivo del IDEICE, así como también del Vicerrector de Investigación y Pos-Grado del ISFODOSU, el Dr. Julio César Mejía. Nos acompaña también la Directora Regional de Santiago, Mtra. Tércida Franco, a quien agradecemos su gentil presencia en los varios eventos que durante estos días se han sucedido en nuestro recinto.

Reforzando el propósito de la alianza estratégica entre el ISFODOSU y el IDEICE, dedicaremos este día a poner en evidencia que, la actividad investigadora en los diferentes niveles del sistema educativo dominicano va tomando cada vez mayor fuerza y, de que nuestro Instituto ha asumido seriamente el desarrollo de uno de los tres pilares de la educación superior: la investigación, razón por la cual motiva cada vez más a sus docentes para que desarrollen su práctica enfocados en la mejora continua, lo que sólo se consigue en la reflexión e investigación de lo que se hace.

A este propósito hemos sumado colegas docentes de otras universidades, presentes aquí en esta mañana, a quienes también agradecemos su apoyo y damos cordial bienvenida. Juntos nos direccionamos hacia el gran objetivo de la educación dominicana, siendo conscientes de nuestras fortalezas y debilidades en los campos que se desarrollarán en este pre-Congreso: Estrategias de enseñanza-aprendizaje, Gestión Institucional, evaluación y políticas públicas, inclusión y exclusión en la escuela dominicana.

Cabe resaltar, desde el inicio de este Pre-Congreso, el apoyo de personalidades de la sociedad civil, instancias políticas y gubernamentales y miembros de la prensa oral y escrita que hoy se han dado cita en nuestro auditorio Julio Cesar Curiel. Agradecemos su presencia y esfuerzo para que las instituciones de educación superior impacten con sus aportes en investigación.

Deseamos que todos se sientan bien en el Emilio Prud'Homme y disfruten de la calidez de nuestro recinto, no sólo porque en el día de hoy estaremos chocándonos unos a otros, sino por ese calor humano y afecto que genera el sentirnos una comunidad que aprende ¡Bienvenidos sean todos!

Ana Julia Suriel Sánchez, Vicerrectora Emilio Prud'Homme

Palabras del vice-rector de Investigación y Post-grado del ISFODOSU

Buenos días:

Llegamos a la sexta edición de este encuentro anual dedicado a compartir experiencias de investigación focalizadas en la educación, auspiciado por el IDEICE y por el ISFODOSU.

Estos encuentros son una muestra clara de madurez, de crecimiento.

El Instituto de evaluación e investigación (IDEICE), junto al Instituto de la formación y la investigación (ISFODOSU) están promoviendo esta última investigación.

La investigación como elemento común entre ambos, con una finalidad compartida: mejorar cada vez la calidad de la educación de las grandes mayorías de niños, adolescentes y jóvenes de nuestro país.

La investigación asumida como otra forma de aproximarse a la realidad educativa: ver para entender, para transformar, para construir una mejor nación, más justa, más próspera y más solidaria.

Esta sexta edición es un buen momento para recordarnos la necesidad de ser más selectivos en los problemas a investigar, de cuidar más el rigor metodológico, de emplear nuevas herramientas de análisis, que nos acerquen más a la complejidad del sujeto de estudio y de profundizar aún más en la explicación de nuestros hallazgos.

Todo lo anterior permitirá que estos encuentros tengan cada vez un nivel mayor, y contribuyan más al objetivo propuesto.

Para contribuir en esta dirección, hemos dado inicio en el ISFODOSU a las convocatorias de proyectos de investigación que serán apoyados metodológica y financieramente, por lo que exhorto a nuestros profesores para que continúen sometiendo sus propuestas.

La celebración de este encuentro, conlleva grandes esfuerzos y sacrificios. Nuestro agradecimiento a todos los que lo hacen posible:

Al IDEICE

A las Instituciones participantes en cada región.

Al equipo organizador general. A las autoridades. A los docentes,

Al personal administrativo,

Al personal de apoyo en todos nuestros recintos.

A todos,

¡Muchas gracias!

¡Que sea hoy un día memorable de aprendizaje y colaboración!

Julio César Mejía Martínez

6TO PRECONGRESO ISFODOSU – IDEICE 2016: Currículo y Sociedad, la escuela para el Siglo XXI.

Por Julio Valeirón, Director Ejecutivo IDEICE

Saludos.

Hoy 26 de octubre de 2016, estamos iniciando el 6to. Pre-congreso ISFODOSU – IDEICE 2016, con el título: “Currículo y Sociedad, la escuela para el Siglo XXI”. Esto como fruto del vínculo estratégico entre ambos institutos, y gracias al empeño y compromiso que muchas personas de ambos institutos han puesto para que sea una realidad.

Hay que seguir insistiendo que un sistema educativo, una escuela que se estudie a sí misma, es la mejor garantía para que ésta pueda desarrollarse y ofrecer un servicio de calidad, tal y como lo demandan por derecho nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Estudiamos nuestros recursos, procesos y logros para transformar prácticas pedagógicas e institucionales, y alcanzar los propósitos y fines de la educación.

La naturaleza misma de ambos institutos procura un vínculo en el que la acción de la formación esté apoyada por la reflexión, que proviene del conocimiento riguroso de la investigación científica. A la vez la acción investigativa requiere de un contacto permanente con los escenarios educativos. Esta alianza estratégica es crucial y deberá, cada vez, profundizarse y ser mayor en aras de una educación de mayor calidad.

Hoy y los días 6, 7 y 8 de diciembre de este mismo año, cuando desarrollemos nuestro 7mo Congreso Internacional IDEICE 2016, la educación dominicana será objeto de análisis, debates, cuestionamientos, producto de un conjunto de estudios que serán presentados en ambos eventos. En los Recintos Emilio Prud’Homme y Luis Napoleón Núñez Molina en Santiago serán presentados 26 estudios; en los Recintos Félix Evaristo Mejía y Eugenio María de Hostos en Santo Domingo se presentarán 19; en el Recinto Juan Vicente Mosco, de San Pedro Macorís 10, y en el Recinto Urania Montás, de San Juan de la Maguana, otros 9 estudios. Es decir, el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), se dispone a ser, en sus diferentes recintos, el escenario para que sus propios docentes, así como investigadores invitados de otras instituciones de educación superior,

se dispongan a presentarnos el producto de sus esfuerzos investigativos, con el único propósito de aportar a una educación de mayor calidad.

Como pocas veces en nuestra historia republicana, la educación se ha convertido hoy en el centro de la acción pública de la sociedad dominicana. En este sentido, bastaría constatar la importancia de los recursos económicos que el presente gobierno le ha asignado a la función educativa dentro del presupuesto general de la nación, así como la prioridad que tiene el tema educativo en términos de las políticas generales del Estado dominicano. Una serie de programas estratégicos de altísimo interés como Quisqueya Aprende Contigo, Quisqueya Empieza Contigo, la escuela de Jornada Extendida, el programa nacional de edificaciones escolares, entre otros, han sido dispuestos para garantizar una serie de derechos humanos que los dominicanos hemos ido conquistando en nuestra construcción democrática. La apuesta es clara: el motor de nuestro futuro como comunidad es la educación, y de su calidad dependerá el bienestar venidero de todos nosotros y de nuestros hijos.

Para quienes somos servidores públicos en el ámbito educativo, el reto es importante y el compromiso es cumplir y honrar esa confianza. Por eso, el Sistema educativo nacional necesita de políticas públicas cada vez más efectivas en sus implementaciones y logros. Para tal propósito, el grado de conocimiento de nuestras realidades es vital y requiere cada vez ser más preciso y oportuno.

Todas y todos los aquí presentes sabemos que, transformar prácticas institucionales y pedagógicas enraizadas en nuestra cultura no se logra en el corto plazo, incluso, me atrevería a decir que tampoco en el mediano plazo. Hace falta reorganizar todo el sistema educativo en sus ámbitos nacionales, regionales, distritales y escolares, para lograr generar prácticas nuevas, nuevas maneras de hacer las cosas, como garantía incluso del desarrollo de una nueva conciencia educativa. La investigación científica, que procura encontrar respuestas diferentes a la que el sentido común y nuestra propia experiencia genera, es una estrategia plausible para estudiar, y con ello, analizar y cuestionar precisamente esas maneras tradicionales de gestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es necesario desarrollar en cada docente el espíritu de cuestionamiento de su quehacer diario, de procurar nuevas maneras de gestionar recursos y procesos, como posibilidad de hacer rupturas consigo mismo y su manera de enfrentar, comprender y actuar frente a las diversas situaciones que el quehacer educativo le enfrenta.

Vivimos en un mundo totalmente diferente del que nacimos. Todos los días y en cada momento, se están originando nuevas concepciones de las cosas y de nosotros mismos; se están produciendo nuevos recursos tecnológicos que modifican nuestro entorno y a nosotros mismos. En el marco de esta nueva realidad se hace imprescindible anteponer la vida humana a cualquier otro interés, máxime si éste entraña una violación a los principios éticos universales que nos han permitido históricamente construir una civilización. Todo nuestro esfuerzo investigativo no puede soslayar, ignorar o ponerse de espaldas a la vida en cualquiera de sus manifestaciones. Debe ser capaz de brindarnos la oportunidad de apostar por una nueva escuela y una nueva sociedad, que en lo más íntimo del quehacer educativo significa que todo niño, niña, adolescente y joven adulto aprenda, se desarrolle plenamente hasta el límite de sus propias posibilidades, desarrollando una ciudadanía responsable y comprometida con el medio ambiente y su entorno social.

Hagamos de la investigación educativa una herramienta para el cambio y la transformación de nuestros esquemas mentales, de aquella parte de nuestra cultura que no valora el conocimiento y el rigor. Iniciemos, pues, nuestra jornada con la actitud cuestionadora, pero al mismo tiempo, constructora de una nueva escuela para el bien de las presentes y futuras generaciones de dominicanos y dominicanas.

¡Muchas gracias!

6 TO PRE-CONGRESO

ISFODOSU - IDEICE • 2016

CURRÍCULO Y SOCIEDAD EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI



PANELES POR RECINTO

6 TO PRE-CONGRESO

ISFODOSU - IDEICE • 2016

CURRÍCULO Y SOCIEDAD EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI



RECINTO EMILIO PRUD`HOMME Y
LUIS NAPOLEÓN NÚÑEZ MOLINA

PANEL 1: ESTRATEGIAS DOCENTES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Incidencia de las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje de geografía dominicana, segundo ciclo del nivel secundario, distrito educativo 08-07, zona urbana, año escolar 2014-2015

Denisse E. Molina Genao

Domingo Antonio Cid Robles

Planteamiento del problema de investigación

La problemática de investigación surgió a partir de que, en varios centros educativos, los docentes de Ciencias Sociales que imparten la asignatura de Geografía Dominicana en el nivel secundario, basan su enseñanza en el uso de la estrategia expositiva y de asignación de guías de preguntas, la transmisión de conceptos pocos atractivos, sin facilitarle o darle la oportunidad al grupo para la búsqueda, investigación y creación de una teoría propia de tales conceptos. También se observó el poco uso de recursos didácticos, propios del área de las Sociales.

Cada uno de los aspectos mencionados puede influir en que se perciba el aprendizaje como un proceso, en el que el estudiante se involucra poco en la construcción y producción del conocimiento y, de un aprendizaje significativo en la enseñanza de la Geografía.

La situación planteada constituye un elemento que invita a analizar las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes que imparten Geografía Dominicana en el segundo ciclo de educación secundaria, Distrito Educativo 08-07, zona urbana, período escolar 2014-2015.

Para el logro de lo planteado nos propusimos:

Analizar la incidencia de las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes en la enseñanza-aprendizaje de la Geografía Dominicana en los estudiantes del Nivel Secundario del Distrito Educativo 08-07, zona urbana, año escolar 2014-2015.

Determinar el perfil del docente de Ciencias Sociales, que imparte Geografía Dominicana en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del Segundo Ciclo de Educación Secundaria, del Distrito Educativo 08-07 en su zona urbana.

Identificar las estrategias metodológicas que utilizan los docentes para abordar los contenidos de Geografía Dominicana, del Segundo Ciclo de Educación Secundaria, del Distrito Educativo 08-07 en su zona urbana.

Identificar los métodos de enseñanza-aprendizaje que utilizan los docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Geografía Dominicana, del Segundo Ciclo de Educación Secundaria, del Distrito Educativo 08-07 en su zona urbana.

Determinar los medios y recursos que utilizan los docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Geografía Dominicana, en el Segundo Ciclo de Educación Secundaria, del Distrito Educativo 08-07 en su zona urbana.

Identificar los métodos de evaluación que utilizan los docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Geografía Dominicana, en el Segundo Ciclo de Educación Secundaria, del Distrito Educativo 08-07 en su zona urbana.

Determinar el rendimiento académico de los estudiantes en el área de Geografía Dominicana, del Segundo Ciclo de Educación Secundaria, del Distrito Educativo 08-07 en su zona urbana.

Principales referentes teóricos

El perfil del docente para Pavié (2011, p.76), "es un conjunto de rasgos y capacidades que, certificadas apropiadamente por quien tiene la competencia jurídica para ello, permite que alguien sea reconocido por la sociedad como tal profesional, de manera que se le pueda encomendar tareas para las que se supone está capacitado y, sobre todo, competente". En tal sentido, se puede decir que el perfil es una descripción de las características que identifican la formación de una persona para asumir con responsabilidad las funciones o tareas de una determinada profesión. El perfil del docente está caracterizado, además, porque conlleva a que éste sea un guía, orientador y acompañante del proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

El perfil docente se refiere según SEEBAC (2000, p.62) al "conjunto de valores, actitudes y competencias que éste debe poseer para cumplir con su rol de guía facilitador del proceso educativo". Es decir, el perfil debe conducir al docente a reconocer que, su papel fundamental es acompañar y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje,

para propiciar situaciones que favorezcan la elaboración de nuevos saberes y el desarrollo de los valores, competencias y las actitudes, las cuales son promovidas en el currículo del nivel medio. Este ha de poseer competencias intelectuales, sociales y competencias prácticas que le permitan ser facilitador de experiencias significativas de aprendizaje, agente y promotor de cambio social, comprometido con la comunidad, formulador de proyectos relativos al estudio de las condiciones naturales y sociales del espacio geográfico.

Ha de ser un profesional con formación docente. Según Rodríguez, E. (2010, p.22) la formación del docente, es entendida como *"el medio por el cual se asigna al futuro maestro o profesional de la educación una consciencia especializada"*. Partiendo de esta concepción se puede decir que es la preparación recibida por el docente encaminado al conocimiento, reflexión y puesta en práctica de los saberes y habilidades proporcionadas, en este caso, por una institución capacitada para ello.

Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la Geografía

Hoy en día la educación demanda que las estrategias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje, estimulen a los estudiantes a observar, analizar, interactuar, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismos. González, V. (2003, p.3), sostiene que las estrategias de enseñanza pueden ser definidas como *"un conjunto interrelacionado de funciones y recursos, capaces de generar esquemas de acción que hacen posible que el alumno se enfrente de una manera más eficaz a situaciones generales y específicas de su aprendizaje; que le permiten incorporar y organizar selectivamente la nueva información para solucionar problemas de diverso orden"*. Las estrategias de aprendizaje permiten que el alumno se apropie de los contenidos que le enseña el docente, de incorporar los nuevos conocimientos, no sólo a lo que ya sabe, sino a problemas que se le presentan en su cotidianidad.

Existen diferentes tipos de estrategias, entre ellas: estrategias de recuperación de la percepción individual, estrategias expositivas, estrategias de problematización, estrategias de descubrimiento o indagación, estrategias de proyectos, estrategias de inserción de maestras, maestros y alumnado en el entorno, estrategias de socialización o trabajos cooperativos.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje intervienen muchos elementos, uno de ellos es el método, el cual se aplica con miras a alcanzar los objetivos estableci-

dos por el docente para con los alumnos. Este es una herramienta fundamental en el proceso educativo. Entre ellos está el: método didáctico, método de Investigación, método de transmisión, método de exposición, método de observación directa

Otro elemento a señalar es el uso de los recursos didácticos. Entre ellos está el cartel, libro de texto, el mapa y el globo terráqueo, la maqueta, el proyector, las TIC, los videos y documentales educativos. El uso de estos recursos contribuye a incrementar el proceso de aprendizaje de los estudiantes,

La evaluación, es otro elemento importante. Esta puede ser llevada a cabo por los maestros, los alumnos, y entre ellos mismos. El buen uso de los elementos mencionados va a generar un buen rendimiento académico en los alumnos.

Metodología

El presente estudio corresponde al tipo de investigación documental, de campo y descriptiva. Documental, porque en el desarrollo de la misma se utilizaron documentos escritos. Descriptiva, según Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014, p.92) *"los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos, o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis"*. Es de campo, porque se apoya principalmente en informaciones provenientes de los cuestionarios aplicados a los docentes y estudiantes encuestados. El enfoque de esta investigación es cuantitativo, ya que se recolectan datos para dar respuestas a los objetivos planteados, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías, Hernández, R. (2001, p.65).

Para la recolección de los datos se utilizaron cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes.

Para la obtención de la muestra de los estudiantes, se utilizó la fórmula que plantea Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2001), dando como resultado una muestra de 281 estudiantes. Para los docentes se trabajó con la población total de los docentes del área de Sociales, 8 en total.

Principales resultados y su discusión

A partir del análisis a las diversas fuentes consultadas, en función de las diferentes variables establecidas en la investigación, se ha determinado que los docentes de Ciencias Sociales, en su generalidad, son de sexo masculino (62.5%). Este dato resulta interesante, pues tradicionalmente las investigaciones han arrojado que el sexo predominante de los docentes ha sido el femenino. En relación a la edad, la mitad de los docentes oscila entre 31 a 40 años y un (37.5%) por encima de los 41 años. Por lo que es una población joven, en una edad que se puede considerar productiva, para dar lo mejor de sí en el campo educativo. Además, la gran mayoría está casado, con dos o tres hijos y más de 6 años de servicio en educación, lo cual puede inducir a pensar que cuentan con buena estabilidad familiar. Otro de los aspectos ligado al perfil del docente de Ciencias Sociales es su preparación académica, y en este estudio se determinó que éstos tienen un nivel académico de licenciatura y especialidad. Lo que los hace estar legalmente capacitados y aptos para ejercer sus funciones.

En lo que respecta a las estrategias que utiliza el docente en la enseñanza de la Geografía Dominicana, se ha identificado que frecuentemente éstos utilizan la estrategia de recuperación de percepción individual; de manera contraria los estudiantes expresaron que algunas veces los docentes la implementan en la enseñanza de la Geografía. De modo que, se puede decir que lo que plantea la SEEBAC (2000b, apartado 5.2.6), no se da en su totalidad, puesto que este tipo de estrategia implica recurrir al entorno de la escuela o a la escuela misma o planificar la realización de paseos, excursiones o campamentos, previendo qué y por qué se desea percibir, y llevar un registro de lo percibido para luego desarrollarlo en actividades grupales.

Por otra parte, se ha identificado que la estrategia de exposición sí se usa en la enseñanza de la Geografía, según manifestaron los docentes. El 75.0% de éstos dijo que siempre la utiliza y el 33.5% de los estudiantes corroboró este resultado el cual se corresponde con las conclusiones a las que llegó Rodríguez, J. y Mota, E. (2010) en su estudio sobre las estrategias metodológicas para la enseñanza de la Geografía en los centros de media del Distrito Educativo 01-04, zona urbana, al determinar que, en la enseñanza de la Geografía se lleva a cabo métodos repetitivos, donde el docente utiliza con mayor frecuencia como técnica de trabajo, la exposición.

En cuanto a la estrategia de problematización, usada por el docente en el desarrollo de las clases, éstos comentaron que siempre la utilizan, aunque para los estudiantes nunca se implementan.

En lo que se refiere a la estrategia de descubrimiento o indagación dialógica, según los docentes, se implementa siempre (50.0%), pero de acuerdo a los estudiantes se utiliza algunas veces (43.8%). En base a lo que expresan los estudiantes, sale a relucir que la búsqueda e identificación de información, así como el uso de la investigación bibliográfica en herramientas tecnológicas para realizar sus trabajos, no es muy utilizado por los docentes,

A semejanza de la estrategia de descubrimiento o indagación dialógica, la de proyecto es utilizada frecuentemente, acorde a las respuestas emitidas de los docentes (50.0%) y en opinión de los estudiantes algunas veces (47.7%). Como se apreció en el primer objetivo, los docentes no se involucran en los proyectos, una vez más sale a relucir sus incoherencias en sus respuestas emitidas.

El método investigativo va de la mano con la estrategia de descubrimiento o indagación dialógica, ya que ambos conllevan a los alumnos a la búsqueda y descubrimiento de nuevos conocimientos.

Otro método utilizado de manera frecuente y siempre por los docentes es el de transmisión, así lo manifestó el (50.0%) y el (37.5%) de éstos, aunque los estudiantes dijeron que algunas veces (41.3%). Este tipo de método es llamado por Guzmán de Camacho, A. y Concepción, M., (2004, p.202) como tradicional o dogmático, debido a que en él se evidencia el predominio y autoridad del docente, quien posee los conocimientos y los transmite de manera unidireccional. Esto significa que los alumnos reciben como un dogma todo lo que el docente o el libro de texto les transmiten.

En este mismo orden, el método de exposición es otro que forma parte de los que el docente utiliza siempre (75.0%) y los estudiantes en un (49.8%) de igual manera lo notifican. Este es uno de los más comunes en las escuelas objeto de estudio. Además, corrobora una de las conclusiones a las que llegó Rodríguez, J. y Mota, E. (2010) en su estudio, al decir que en las escuelas del Distrito Educativo 01-04 los docentes siguen implementando la exposición. En lo que respecta a los centros educativos, correspondientes al Distrito Educativo 08-07, la situación es similar. Los docentes siguen basando la enseñanza de la Geografía Dominicana en métodos tradicionalistas.

Entre los recursos más utilizados por los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Geografía está el cartel, uno de los más tradicionales, pero no por eso deja de tener gran utilidad; todo depende de la manera en que se elabore y, tomando en consideración lo que dice Díaz, Ma., y Muñoz, A. (2013, p.470), el sintetizar, organizar, analizar y presentar de forma concisa y amena lo que se quiere transmitir por medio del mismo. Además, quizás una de las causas fundamentales del por qué es un recurso muy frecuentado en la enseñanza es su fácil acceso y bajo costo, su manipulación y elaboración para organizar ideas y sintetizar la información, a diferencia de otros.

Otro de los recursos es el libro de texto, el cual, en la mayoría de los casos, es el único recurso del que dispone el docente, así como los estudiantes para la enseñanza.

En ese mismo sentido, los mapas y el globo terráqueo constituyen también dos de los recursos más frecuentados por los docentes de Ciencias Sociales en la enseñanza de la Geografía, así lo expresaron los docentes y estudiantes. Claro está, toda enseñanza de la Geografía amerita el uso de mapas por parte del docente, pero la misma no debe limitarse a ellos. El docente tiene un reto, y es innovar cada día sus prácticas educativas en lo referente a las estrategias y recursos que implementa en el proceso enseñanza-aprendizaje.

A diferencia de los recursos mencionados, los docentes dicen que utilizan las (TIC) en la enseñanza de la Geografía, especialmente los videos educativos, aunque para los estudiantes no los implementan de manera significativa. Se puede decir en base a lo comentado anteriormente, que los docentes siguen utilizando recursos tradicionalistas en la enseñanza de la Geografía Dominicana, los cuales no son enriquecidos con otros más innovadores que proporcionan las (TIC). Evidenciando todo ello que el uso de las tecnologías no ha tenido una integración relevante en la enseñanza de dicha disciplina por parte del docente, en los centros objeto de estudio.

La evaluación como un proceso dinámico, sistemático, abierto y contextualizado, que se desarrolla a lo largo de un período de tiempo, le permite al docente obtener, sintetizar e interpretar información que facilite la toma de decisiones o determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados. Además, acorde al momento que se utiliza puede ser de una manera o de otra. En ese sentido, se logró

identificar que los docentes implementan en la enseñanza de la Geografía la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Las distintas formas de evaluación, utilizadas por los docentes para tener una clara perspectiva del rendimiento de los estudiantes, acordes a sus aprendizajes alcanzados en el área de Geografía, no salen de los parámetros de medir con un número sus conocimientos, considerarlos más como sujetos sociales que, como sujetos numéricos, por lo que hace falta otra visión del alumno al respecto.

Partiendo de los parámetros y de los resultados de la investigación, se ha determinado que el rendimiento de los alumnos, en consideración a sus calificaciones, es muy bueno y bueno por las evidencias recopiladas de las calificaciones de los alumnos de la asignatura de Geografía Dominicana.

Por todo lo visto anteriormente se puede decir que las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes en la enseñanza y aprendizaje de la Geografía Dominicana en los estudiantes del Nivel Medio, del Distrito Educativo 08-07, zona urbana, año escolar 2014-2015, inciden en que éstos tengan un aprendizaje intermedio. Es decir, que no es excelente ni deficiente. Sin embargo, puede mejorar en la medida que los docentes implementen estrategias metodológicas más innovadoras y acordes a las exigencias de los nuevos tiempos.

Conclusiones

A continuación, se presentan las principales conclusiones a las que se ha arribado en este estudio.

En cuanto al perfil de los docentes, se logró determinar que éstos en su generalidad son de sexo masculino, en edad que oscila entre 31 a 40 años, casados en su mayoría, con dos o tres hijos, 6 años de servicio en educación y una preparación académica de licenciatura y especialidad.

Respecto a los conocimientos que deben tener los docentes en Geografía Dominicana, éstos conocen algunos conceptos e ideas básicas de las diferentes disciplinas y corrientes de pensamiento en Geografía Física y Social, así como los principales procesos relacionados con la organización del espacio mundial y que con frecuencia selecciona y utiliza creativamente los métodos pedagógicos necesarios para el logro de los objetivos propuestos.

Además, que los mismos no se integran en el diseño, planificación y desarrollo de proyectos de investigación, como en equipos de trabajos para el estudio y búsqueda de solución de los complejos problemas del espacio geográfico. A pesar de que, según expresaron, facilitan experiencias significativas de aprendizaje a los alumnos y son agente de cambio sin la integración en equipos de trabajo. Por otro lado, es preciso decir que los docentes no proporcionan atención a los alumnos respecto a sus necesidades e intereses.

En lo que respecta a las estrategias que utiliza el docente en la enseñanza de la Geografía, se concluyó que las más utilizadas son: la estrategia de exposición, la cual se utiliza siempre en la enseñanza de dicha asignatura y la de socialización o trabajo cooperativo.

Las estrategias menos implementadas en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Geografía son: la estrategia de problematización, la estrategia de descubrimiento o indagación dialógica, la de proyecto y la estrategia utilización de los recursos del entorno.

Los métodos que utilizan los docentes para la enseñanza de la Geografía es el didáctico, el cual tiene que ver con la organización de la práctica educativa, los recursos y procedimientos para dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia los resultados previstos y deseados; el método de transmisión, también llamado tradicional o dogmático en el que se evidencia el predominio y autoridad del docente frente a los alumnos, quienes reciben como un dogma todo lo que el docente o el libro de texto les transmiten y el método de exposición, uno de los más comunes en las escuelas objeto de estudio.

Los recursos que más implementan los docentes en el proceso de enseñanza de la Geografía, está: el cartel, el libro de texto, los mapas y el globo terráqueo. Los menos utilizados son aquellos que ofrecen la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC). Por lo que, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las herramientas tecnológicas no han tenido una integración relevante, se han seguido usando los recursos tradicionalistas, pocos innovadores, que no van acorde a las exigencias de los nuevos tiempos.

Por lo que se refiere a los métodos de evaluación, se concluye que los más utilizados en la enseñanza de la Geografía es: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, así como también la evaluación

sumativa. Esto con la finalidad de asignar a los alumnos una calificación, para medir lo que han aprendido respecto a la enseñanza de la Geografía

En lo que concierne al rendimiento académico de los estudiantes en el área de Geografía Dominicana, del Segundo Ciclo del Nivel Medio, del Distrito Educativo 08-07 en su zona urbana, se evidencian resultados buenos y muy buenos, con calificación comprendidas entre 70-79 y 80-89.

En consideración a las conclusiones, se presentan las siguientes recomendaciones:

A los docentes: Deben seguir capacitándose para tener mayores conocimientos de los temas de las diferentes disciplinas del área de Ciencias Sociales del Nivel Medio y para que puedan contar con las habilidades necesarias para diseñar proyectos de investigación, no solo en lo académico, sino también en el cultivo de valores, actitudes y competencias que deben poseer para cumplir con su rol de guía facilitador del proceso educativo.

Integrarse más en equipos y trabajar en conjunto soluciones a problemas que surjan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Geografía; así prestar más atención a los problemas o necesidades de su grupo de estudiantes a fin de conocer las limitantes de sus aprendizajes para superarlas.

Que implementen otras estrategias distintas a la expositiva y la de socialización, explorar las posibilidades que les ofrecen otras, como la de inserción en el entorno, la de elaboración de proyectos y problematización, así proporcionar a los alumnos una enseñanza dinámica y de interés para ellos.

Que implementen en su práctica educativa materiales didácticos y medios educativos (globo terráqueo, mapas físicos y políticos en función del contenido a desarrollar, las tecnologías que ofrece las TIC, entre otros recursos que proporciona el entorno) a los fines de viabilizar el empoderamiento en los estudiantes de los conceptos del espacio y conocimientos de Geografía Dominicana, a la vez que abre las posibilidades de obtener mejores resultados académicos en la población estudiantil.

Referencias bibliográficas

- Alba, A. (2004). *La formación docente: evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Balderas, G. y Recio, P. (2004). *Las estrategias constructivistas en la didáctica de la Geografía en los centros de educación media de Veracruz*. Tesis de Licenciatura. Universidad Veracruzana. México.
- Bravo, J. (2004). Los medios de enseñanza: clasificación, selección y aplicación. *Pixel-Bit*. Revista de Medios y Educación. No. 24, Universidad de Sevilla, España.
- Breu, R. (2010). *El documental como estrategia educativa: de Flaherty a Michael Moore, diez propuestas de actividades*. Barcelona: GRAÓ.
- Caldarolas, G. (2005). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Bonum.
- Carrasco, J. (2004). *Una didáctica para hoy: cómo enseñar mejor*. Madrid: Ediciones RIALP.
- Castejón, J. (2015). *Aprendizaje y rendimiento académico*. España: Editorial Club Universitario.
- Castro, S., Guzmán, B., y Casado, D. (2007). Las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*. Vol. 13, No. 23. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Chumpitaz, L., García, Ma. (2005). *Informática aplicada a los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú.
- Cruz, E. (2013). *Identidad e idea de nación a través del libro de texto de Ciencias Sociales para Séptimo Grado a Nivel Básico del Sistema Educativo Dominicano*. Tesis de maestría. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, Michoacán, México.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Delgado, E. (2002). El mapa: importante medio de apoyo para la enseñanza de la historia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Mayo-agosto, vol. 7, No.15. México.
- Díaz, Ma., y Muñoz, A. (2013). Los murales y carteles como recursos didácticos para enseñar ciencias en educación primaria. *Revista Eureka*. Vol.10, No.3, septiembre, Cádiz, España.

Metodología de enseñanza del inglés como segunda lengua en el nivel inicial de Oasis Christian School, distrito 06, regional 08, Santiago, República Dominicana, período 2015-2016

Esther Torres Chávez

Introducción

El inglés se considera la lengua que más se enseña, se lee y se habla en todo el mundo (Kachru y Nelson, 2001). Cada vez son más las personas interesadas en comunicarse en este idioma y en países de América Latina como Colombia, Argentina y República Dominicana, se han tomado iniciativas de llevar a cabo la enseñanza del inglés dentro del contexto escolar como un medio para formar ciudadanos competitivos dentro de un mundo globalizado, que sean capaces de comunicarse en esta lengua de forma efectiva.

El término inglés como segunda lengua se refiere a la enseñanza-aprendizaje del inglés cuando esta lengua desempeña una función comunicativa importante dentro de un país, pero no se trata de la lengua madre o primera lengua del estudiante (Richards, Platt y Platt, 1992). En el contexto de los colegios monolingües, en inglés, se aplica la enseñanza del inglés como segunda lengua, ya que los estudiantes necesitan interactuar en inglés con sus maestros y demás estudiantes, y desempeñarse de manera tal que puedan captar los conceptos de las asignaturas que se les imparten en dicho idioma.

En la ciudad de Santiago, República Dominicana, existen diversas instituciones con una oferta educativa bilingüe y monolingüe en inglés a partir del Nivel Inicial. Autores como Fleta (2006), sostienen que estos tipos de instituciones constituyen un escenario en el cual los niños y niñas tienen la oportunidad de estar expuestos a esta lengua por varias horas durante el día y a su vez suponen un contexto educativo idóneo para aprender por medio de actividades propias de la vida real, presentando el inglés de forma auténtica. Ahora bien, para que ese contexto educativo produzca un efecto positivo en la enseñanza de un segundo idioma, se hace imprescindible que los maestros, a cargo del proceso de enseñanza-aprendizaje, estén conscientes del papel que juegan al momento de brindar un eficiente estímulo lingüístico a sus estudiantes durante toda la rutina escolar.

El centro educativo Oasis Christian School cuenta con un programa de enseñanza de inglés como segunda lengua que, en el caso del Nivel Inicial, se imparte a los niños y niñas de 3 a 5 años de edad. El mismo se instituyó partiendo de que la mayoría de sus alumnos tienen el español como lengua materna y necesitan alcanzar el desempeño necesario en el inglés como lengua, con énfasis en los aspectos comunicativos y vocabulario, asegurando así su buen desempeño académico.

Al revisar la documentación existente sobre la capacitación docente, acompañamientos y visitas a las aulas del Nivel Inicial, salen a relucir varios aspectos relevantes. El primero tiene que ver con la falta de capacitación directamente relacionada con los procesos de adquisición de una segunda lengua que ayude a las docentes a eficientizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro aspecto es la pobre interacción en el idioma inglés que muestran los niños y niñas entre sus compañeros y el personal docente. Esto da indicios de que la enseñanza del idioma está siendo limitada a la comprensión oral, dejándose de lado la producción oral que es una parte esencial del programa. A esto se suma el hecho de que las maestras pasan por alto la importancia de interactuar en inglés con sus estudiantes en las oportunidades que se presentan en momentos rutinarios fuera del aula y tienden a hacer traducciones innecesarias en vez de llevar a los niños y niñas a interpretar lo que se les dice a través de otros medios. Si esta situación continúa, los estudiantes podrían limitarse a las traducciones y no hacer esfuerzos por comprender y hablar el idioma de la forma esperada.

Dentro de las recomendaciones que se les han hecho a las docentes en los reportes de acompañamiento de los últimos dos años están: el uso de actividades que promuevan la interacción continua en inglés entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, la incorporación efectiva de los recursos y materiales didácticos, y la selección de estrategias que contribuyan a que los estudiantes puedan alcanzar los objetivos que se plantean en la planificación de las diferentes lecciones. Lo anterior está directamente relacionado con la metodología, lo cual sugiere que la misma no está bien definida ni orientada a lo que persigue el programa de inglés como segunda lengua. Además, evidencia que las docentes necesitan familiarizarse más con el proceso de adquisición del idioma y los métodos más adecuados al Nivel en el cual enseñan para gestionar de manera efectiva el conocimiento de sus estudiantes y el proceso de adquisición de la lengua por parte de ellos.

Las consideraciones anteriores son las que motivaron la realización de este estudio sobre la Metodología de la enseñanza del inglés como segunda lengua en el Nivel Inicial de Oasis Christian School, Distrito 06, Regional 08, Santiago, República Dominicana, período 2015-2016. El mismo constituye un aporte al personal docente sobre cómo enseñar efectivamente el idioma inglés a los niños y niñas del Nivel, permitiéndoles desarrollar las destrezas lingüísticas esenciales y, por ende, su competencia comunicativa.

Objetivos

El objetivo general de esta investigación es identificar la metodología aplicada en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua en el Nivel inicial del centro educativo Oasis Christian School, Distrito 06, Regional 08, Santiago, República Dominicana, período 2015-2016.

Los objetivos específicos son:

1. Identificar los recursos didácticos utilizados por las docentes del Nivel Inicial en la enseñanza del inglés como segunda lengua.
2. Identificar las estrategias pedagógicas utilizadas por las docentes en la enseñanza del inglés como segunda lengua en el Nivel Inicial.
3. Identificar las actividades utilizadas por las docentes en la enseñanza del inglés como segunda lengua en el Nivel Inicial.
4. Establecer las acciones que llevan a cabo las maestras para motivar a sus alumnos y alumnas a utilizar el idioma inglés en sus interacciones diarias.
5. Especificar las destrezas lingüísticas del idioma inglés más desarrolladas en los niños y niñas del Nivel Inicial a través del programa de inglés como segunda lengua.

Principales referentes teóricos

Dentro de todos los niveles de la estructura del sistema educativo dominicano, el Nivel Inicial es el más propicio para la enseñanza del inglés como segunda lengua, ya que se considera que cuanto antes se inicie el proceso de adquisición de una segunda lengua de un individuo, mejor. Esto se debe a que cerebralmente, los niños y niñas cuentan con una estructura biológica innata que se cree contribuye a dicha adquisición (Lightbown y Spada, 2006).

Desde que se inició la enseñanza del inglés como segunda lengua, en los años 1900's, se han utilizado diversos métodos, que van desde la traducción de la gramática y la repetición, hasta el TPR o Respuesta Física Total y el Enfoque Comunicativo. Éste último busca desarrollar la habilidad del individuo para comunicarse en una situación real a través de la interacción dinámica, y hace énfasis en el desarrollo de cuatro destrezas lingüísticas básicas que son: escuchar, hablar, leer y escribir (Nunan, 1999).

El docente tiene un rol de suma importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua. Por ende, es necesario que esté familiarizado con la metodología y los procesos que implica la adquisición de la lengua extranjera.

Núñez (2002, p.113) afirma que: la metodología constituye el conjunto de criterios y decisiones que organiza la acción didáctica en el aula –papel que juegan los alumnos y profesores, uso de medios y recursos, número y tipo de actividades, organización de tiempos y espacios, agrupamientos, etc. — y que definen el estilo educativo del docente.

De lo anterior se deduce que el docente debe decidir el papel que va a desempeñar, las estrategias y recursos que va a utilizar, cuáles actividades va a diseñar teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes que tiene, así como el tiempo con el que cuenta y la ambientación del espacio. La suma de todo eso, definirá su estilo educativo. En ese mismo orden, constituye una gran necesidad que el docente del Nivel Inicial comprenda que un principio fundamental que debe guiar su acción didáctica en el aula es el principio de actividad, que establece que los niños y niñas son los protagonistas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. (Ministerio de Educación de República Dominicana, 2014, p. 33). Esto implica que el docente debe ejercer el rol de guía o acompañante y permitir a los estudiantes ejercer el papel principal.

Blázquez (1994, p.514) define los recursos didácticos de la siguiente manera:

Cualquier recurso que el profesor prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículum –por su parte o por los alumnos- para aproximar o facilitar los contenidos, mediar las experiencias de aprendizaje, provocar encuentros o situaciones, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar sus estrategias metodológicas o facilitar o enriquecer la evaluación.

Para que los recursos sean provechosos en el proceso de enseñanza aprendizaje, a la hora de la planificación, éstos deben seleccionarse de manera cuidadosa. En el ámbito de la Educación Inicial, Doménech y Viñas (1997), consideran que los materiales y recursos que se utilizan son elementos mediadores entre el educador y el entorno que lo rodea, los cuales juegan un papel muy importante en el desarrollo educativo de los niños y niñas.

En cuanto a las actividades y las estrategias pedagógicas, el docente debe tener en cuenta la importancia de la relación que existe entre ellas, ya que las actividades son las que permiten la concreción de las estrategias. Dentro del marco didáctico las actividades son las que permiten alcanzar los objetivos trazados, desarrollando los contenidos establecidos para cada nivel. Son las que en última instancia conducen al aprendizaje, implicando la participación de los alumnos de forma interactiva y creativa (Agudelo y Flores, 2000). Por tal razón, el docente debe diseñar bien las actividades para el que el aprendizaje de los estudiantes sea efectivo y tome lugar el principio de interactividad, el cual establece que los niños aprenden interactuando con los demás.

Otro aspecto importante que, el docente debe tomar en cuenta al diseñar sus actividades, es la fase de adquisición de la lengua meta en la que se encuentran sus estudiantes. De acuerdo con Haynes (2005) todos los que aprenden una segunda lengua atraviesan por cinco fases de adquisición de la misma, aunque el tiempo que tome en cada una puede variar de una persona a otra. Estas etapas son: (a) pre-producción o período del silencio, (b) producción temprana, (c) emergencia del lenguaje o discurso, (d) fluidez intermedia, y (e) fluidez avanzada.

El Ministerio de Educación de República Dominicana (2014, p.65) define las estrategias pedagógicas como "los métodos, técnicas, procedimientos y secuencias de actividades y recursos que se planifican de acuerdo con las características y necesidades de los niños y de las niñas". Las estrategias que establece el Diseño Curricular para el Nivel Inicial son: (a) juego de exploración activa; (b) estrategias de socialización centrada en actividades grupales; (c) el juego; (d) dramatización; (e) inserción en el entorno; (f) indagación dialógica o cuestionamiento; y (g) estrategias expositivas de conocimientos elaborados.

Otras estrategias sugeridas para la enseñanza del inglés como segunda lengua: son el trabajo en pares o en grupos, el uso de preguntas con más de una respuesta, establecimiento de rutinas en el aula, dramatización de roles, exposición continua al idioma que se desea enseñar, entre otras (Haynes, 2010). Todas estas son consistentes con las planteadas por el Ministerio de Educación.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, es de suma importancia la motivación. Sánchez (2014), la define como el proceso donde se estimula al individuo para que éste realice una acción con miras a satisfacer alguna necesidad o alcanzar una meta que se ha propuesto. Dörnyei y Schmidt (2001), señalan que para que la práctica docente de una lengua extranjera sea motivadora se necesita tomar en cuenta cuatro fases que incluye: (a) una buena relación entre el docente y el discente para crear un ambiente agradable; (b) generar una motivación general en los alumnos para que deseen alcanzar el éxito; y (c) dejar los miedos. También el docente debe presentar los materiales de manera atractiva y mantener la motivación con estrategias diversas e innovadoras.

Basado en lo anterior, el docente debe provocar mediante acciones una buena actitud hacia el aprendizaje del idioma que enseña en sus estudiantes, partiendo de que él o ella deben también mostrar buena actitud y el deseo de que sus estudiantes puedan lograr desarrollar las competencias comunicativas que se requiere para el uso apropiado de la lengua meta.

Metodología empleada

Este estudio se realizó bajo un diseño no experimental, ya que no se manipularon las variables, sino que se observaron los fenómenos en su ambiente natural. Es de tipo transversal, ya que los datos se recolectaron en un solo momento, en un tiempo único.

El método utilizado para desarrollar esta investigación fue el método deductivo, el cual parte de un marco general de referencia hasta llegar a una conclusión particular (Hernández, 2002). El enfoque seleccionado es cuantitativo, ya que los resultados se presentan en forma numérica (Hernández, et. al, 2010).

Las principales técnicas utilizadas en este estudio son las técnicas del fichaje que según Montero y Hochman (2005), consisten en utilizar fichas de manera sistemática para registrar la información que posteriormente se contrasta con la proporcionada por otras fuentes. Una segunda técnica es la encuesta, con sus dos instrumentos (cuestionario y entrevista). La entrevista fue aplicada a la Directora del centro educativo y el cuestionario a las profesoras del Nivel Inicial que pertenecen al programa de inglés como Segunda Lengua.

Se utilizó, además, la técnica de la observación. La misma permitió obtener información acerca del quehacer de las docentes y el desempeño de los estudiantes en diversos momentos de la rutina escolar. Las experiencias y los hechos observados se registraron en una libreta de notas y fichas de observación, conforme iban sucediendo.

Para fines de este estudio, la población estuvo formada por tres maestras que imparten docencia como parte del Programa de Inglés como segunda lengua. Debido a que la población es pequeña, la muestra es igual al total de la población.

Una vez recogidos los datos, se organizaron utilizando el programa informático Excel, se analizaron y fueron presentados en gráficos que dieron paso a la discusión, a través de la contrastación de las teorías con dichos resultados, lo que permitió llegar a conclusiones que dieron respuesta a los objetivos de la investigación.

Principales resultados y su discusión

A través de la investigación se comprobó que los materiales impresos que utiliza el 100% de las maestras en la enseñanza del inglés como segunda lengua son los libros y las láminas didácticas. Al respecto, Silva (2006), establece que estos dos recursos son los más primordiales en la enseñanza del inglés como segunda lengua. De acuerdo con Salaberri (1990), es importante la combinación del libro con otros materiales, por lo que el uso del libro complementado con las láminas, es apropiado y favorece el proceso de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua. Sin embargo, no es recomendable depender únicamente del libro de texto para la enseñanza de un segundo idioma. En la práctica docente observada, se denota una prioridad sobre el uso del libro sobre otros materiales.

En cuanto a los materiales audiovisuales, se estableció que el 100% de las docentes utiliza como material audiovisual el proyector, el radio y recursos multimedia. El 67 % utiliza canciones animadas en video. Y sólo el 33% utiliza el Language Lab. Conforme a lo que afirma Tomalin (1986), esos recursos son de gran utilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua, ya que las proyecciones constituyen un buen recurso didáctico, porque las imágenes apoyan y ayudan a descifrar el mensaje sonoro y a escuchar la información, al mismo tiempo que se ve el contexto en el que surge; además, facilita la asociación de ideas, la memorización y el recuerdo del lenguaje empleado. Esto es reforzado al utilizarse videos, documentales y películas. Se observó durante el proceso que, a pesar de utilizar recursos tecnológicos, los mismos no se priorizan sobre los demás.

Referente a las estrategias pedagógicas, se logró establecer que las docentes del Nivel Inicial utilizan estrategias variadas en la enseñanza del inglés como segunda lengua. El 100% utiliza la repetición, el TPR, la traducción, el drama y el juego. No obstante, de acuerdo con Alcaraz (1990), puede decirse que, para los fines prácticos del uso de la lengua, que propone el Paradigma Pragmático, el juego, la dramatización o Role Play y el TPR son las más efectivas.

El 100% de las encuestadas utiliza como actividades el cantar canciones relacionadas al tema tratado, así como escuchar y comentar cuentos. Un 67% utiliza el ver y comentar videos. Un 33% indicó realizar preguntas a partir de la observación de una lámina y pedir a los niños elegir la lámina correcta dentro de un grupo dado y repetir vocabulario. Las actividades deben propiciar el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas necesarias para la adquisición de una segunda lengua (hablar, leer, escuchar, escribir). La lectura de cuentos y la elección de láminas permiten desarrollar la comprensión auditiva; realizar preguntas a partir de una lámina promueve el desarrollo de la expresión oral y ayudan al docente a comprobar la fijación del vocabulario. Si después de la lectura de un cuento u otro tipo de texto, además de hacer preguntas relacionadas, se pide la realización de dibujos, sería una forma de promover la expresión escrita (López-Argüeta, 2010). Un dato importante es que a menos que la competencia comunicativa de los niños y niñas esté bien desarrollada o hayan sobrepasado el período del silencio (Haynes, 2005), estas actividades pueden resultar en el uso de su lengua materna y no

de la lengua meta, dependiendo de la complejidad de las preguntas y la cantidad de vocabulario que posean para dar respuesta a las mismas.

En lo que se refiere a la motivación, los indicadores utilizados en un 100% fueron la valoración y reconocimiento de logros y esfuerzo de los estudiantes, junto con la promoción de un ambiente de confianza donde puedan utilizar sus habilidades sin temor. Un 67% indicó utilizar estrategias y actividades que despierten el interés de los estudiantes y el ánimo a la persistencia. Estos indicadores son consistentes con lo expuesto por Dörnyei y Schmidt (2001).

En el proceso de adquisición de la lengua meta, se comprobó que las destrezas lingüísticas más desarrolladas en los estudiantes son la comprensión auditiva y la expresión oral. Es decir, escuchar y hablar. Esta es una buena combinación, ya que incluye una receptiva y otra productiva. En un grado menor, se desarrolla la expresión escrita, basada primordialmente en dibujos e intentos por escribir palabras.

Conclusiones

Después de analizar los resultados arrojados por los instrumentos de recolección de datos, se concluyó que las docentes utilizan recursos didácticos diversos para apoyar la acción educativa. Dentro de ellos, los más priorizados son los libros de textos y láminas didácticas, lo cual es favorable, pero no necesariamente lo ideal. Es vital hacer más énfasis en los recursos tecnológicos, como los softwares multimedia e incluir materiales auténticos o Realía, ya que tienen gran significado para los niños y niñas del Nivel Inicial.

Las actividades que se desarrollan en las aulas, provocan en gran manera el uso de la lengua materna y se enfocan primordialmente a los individuos que están en la fase de pre-producción o período del silencio. Esto tiende a desarrollar más las destrezas lingüísticas receptivas que las productivas, lo cual incide en que los niños y niñas comprendan el idioma, sin embargo, no interactúen de la forma esperada. En ese mismo orden, se comprobó que las estrategias más apropiadas son el drama o Role Play, el juego (siempre y cuando el mismo esté orientado a desarrollar las destrezas requeridas), y aquellas que envuelven la respuesta física total o TPR. Una estrategia no evidenciada fue la inserción en el entorno, la cual favorece la contextualización y, al mismo tiempo juega un papel importante en el desarrollo de la competencia comunicativa. Mientras más

realista sea el contexto, existen más posibilidades de transmitir el uso eficaz de la lengua en situaciones reales y con propósitos funcionales.

En cuanto a las acciones que llevan a cabo las docentes para motivar a los estudiantes a interactuar en inglés, se prioriza la propiciación de una buena relación entre el docente y sus alumnos y alumnas, así como la de un ambiente de confianza. No obstante, un factor que va en directa contradicción a estas acciones, es la falta de exposición significativa al idioma (input) que se le brinda a los niños y niñas en las rutinas cotidianas dentro y fuera del aula. Si el docente no promueve una motivación general por interactuar en inglés, siendo un ejemplo y haciendo ver su uso como una necesidad, los niños y niñas no aprovecharán las oportunidades para interactuar de manera natural y se conformarán con las traducciones y con interactuar en el idioma lo estrictamente necesario.

Finalmente, se pudo comprobar que en el centro educativo existe una metodología de enseñanza que combina la repetición y memorización del método audio-lingual y el diálogo y la acción del TPR o Respuesta Física Total. Además, se evidencia una centralidad del proceso enseñanza-aprendizaje en el rol del docente más que en los niños, lo cual es consistente con una metodología expositiva más que interactiva. Esto provoca que a pesar del énfasis interactivo que se desea alcanzar en el programa de ESL, las destrezas lingüísticas receptivas (escuchar, leer) sean más desarrolladas que las productivas (hablar, escribir).

Referencias bibliográficas

- Agudelo, A. & Flores, H. (2000). *El Proyecto Pedagógico de Aula y la Unidad de Clase*. Caracas, Venezuela: Panapo.
- Alcaraz, E. (1990). *Tres Paradigmas de la Investigación Lingüística*. Alcoy: Editorial Marfil.
- Blázquez, F. (1994). *Los Recursos en el Currículo. Didáctica General*. Alcoy, España: Editorial Marfil.
- Doménech, J. & Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del Tiempo en el Centro Educativo*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (2001). *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.

- Fleta, T. (2006). Aprendizaje y Técnicas de Enseñanza del Inglés en la Escuela. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Lenguas*. (16) 51-62.
- Haynes, J. (2010). *Seven Teaching Strategies for Classroom Teachers of ELLs*. Recuperado el 18 de enero del 2016 de: http://www.everythingsl.net/inserVICES/seven_teaching_strategies_clas_06140.php
- Haynes, J. (2005). *Stages in Second Language Acquisition*. Recuperado el 18 de enero del 2016 de: http://www.everythingsl.net/inserVICES/language_stages.php
- Hernández, F. (2002). *Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales*. Santo Domingo, R.D.: Ediciones UAPA, serie Autoaprendizaje.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5a ed.) México: McGraw-Hill.
- Kachru, B., & Nelson, C. (2001). *Analyzing English in a Global context*. World London and New York: The Open University.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press
- López-Argüeta, S. (2010). Aplicación y Desarrollo de las Cuatro Destrezas en la Enseñanza del inglés como Lengua Extranjera. España.
- Recuperado el 15 de junio de 2014 de: <http://www.bubok.es/libros/175646/aplicacion-y-desarrollo-de-las-cuatro-destrezas-en-la-ensenanza-del-ingles-como-lengua-extranjera>
- Ministerio de Educación de República Dominicana. (2014). *Diseño Curricular Nivel Inicial*. Santo Domingo, D.N.
- Montero, M., y Hochman, E. (2005). *Investigación Documental: Técnicas y Procedimientos*. Venezuela: Editorial Panapo.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. publishers. Boston, Massachusetts, U.S.A: Heinle & Heinle.
- Núñez, P. (2002). Cuestiones Teóricas y Metodológicas Sobre la Selección y Diseño de Actividades para la Educación Lingüística. *Revista Española de Lingüística Aplicada* (15) 113-135.
- Richards, J., Platt, J. & Platt, H. (1992). *Dictionary of Language Teaching & applied Linguistics*. Harlow: Longman.
- Salaberri, S. (1990). El libro de texto: selección y Explotación, en BELLO, Pilar et al. *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Aula XXI/Santillana, 109-123.
- Sánchez, F. (2014). *Estrategia de Motivación en Educación Primaria*. Universidad de Valladolid, España.
- Seaton, B. (1982). *A Handbook of English Language Teaching Terms and Practice*. London: McMillan
- Silva, M. (2006). *La Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en la Titulación de Filología Inglesa: El uso de Canciones de Música Popular no sexistas como Recurso Didáctico*. Universidad de Málaga, España.
- Tabors, P. (2008). *One Child, two Languages: A Guide for Early Childhood Educators of Children learning English as a second language*. (2d ed.) Baltimore: Paul H. Brookes
- Tomalin, B. (1986). *Video, TV and Radio in the English class*. Londres: Macmillan

Estrategias para el fortalecimiento del aprendizaje de la química orgánica en los alumnos del segundo grado, segundo ciclo del Liceo Milagros Celeste Arias, Las Palomas Licey

Mirian Vásquez

María Del Pilar Cabrera

Introducción

Para la realización de este plan de mejora, se desarrolló una metodología de investigación mixta, con un enfoque didáctico, desde la investigación acción, donde se tomaron alumnos del segundo ciclo del Liceo Milagros Celeste Arias, de Licey al Medio, Santiago de los Caballeros. Tuvo como objetivo: implementar estrategias para el fortalecimiento del aprendizaje de la química orgánica.

La problemática que motivó la implementación de la investigación, fue las debilidades que mostraban los alumnos en el aprendizaje de la química orgánica, ya que, al momento de realizar las diferentes actividades relacionadas con el tema, presentaban desconocimientos para nombrar los hidrocarburos, para clasificarlos, y en la estructuración de moléculas orgánicas. Además, presentaban muchas deficiencias para conceptualizar los términos básicos de la química orgánica y para describir sus aplicaciones en su diario vivir.

Para comprobar dicha problemática, se aplicó una prueba diagnóstica, con varios ejercicios sobre química orgánica. Dentro de éstos, estaban los hidrocarburos, su clasificación e importancia, y la nomenclatura de los mismos. Esta evaluación, nos confirmó que era importante aplicar este proyecto de mejora en estos alumnos.

Partiendo de los resultados de la prueba diagnóstica, donde los alumnos solo alcanzaron 234 preguntas correctas, para un 29% de conocimientos de los contenidos de la química orgánica, y por el lado de las preguntas incorrectas, hubo 584 preguntas equivocadas, para un 71% de desconocimiento.

Con estos resultados, se evidenció que los alumnos efectivamente necesitaban mejorar sus conocimientos de la química orgánica, ya que eran contenidos que habían visto en cursos anteriores. Sin embargo, continuaban con dificultades para reconocer los componentes químicos.

Por otro lado, en los resultados finales después de las implementaciones de mejora, los alumnos alcanzaron un total de 561 preguntas correctas, para un 62% de conocimiento, frente a un total de preguntas incorrectas de 339, para un 38% de desconocimiento. Es decir, que de un 29%, subieron a un 62% de conocimiento y de un 71% de desconocimiento, bajaron a un 38%.

Estas intervenciones se desarrollaron en ocho talleres, con estrategias de manipulación de materiales del medio, observación de audiovisuales sobre química orgánica, estructuración de moléculas, diarios reflexivos, ejercicios orales y escritos, entre otras actividades.

Objetivos

General:

Implementar estrategias para el fortalecimiento del aprendizaje de la química orgánica en los alumnos de 4to B, del Liceo Milagros Celeste Arias, Las Palomas, Licey al Medio, Santiago de los Caballeros.

Objetivos específicos:

Aplicar estrategias activas y participativas para el fortalecimiento de las habilidades de la conceptualización y clasificación de los compuestos orgánicos.

Desarrollar en los alumnos habilidades de exploración y manipulación de los hidrocarburos.

Incentivar en los alumnos el valor de los compuestos orgánicos en la vida cotidiana.

Principales referentes teóricos

Para la revisión de la literatura de este marco conceptual, se partió de un conjunto de estrategias prácticas y recursos que pueden ser usados en el proceso de enseñanza aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, especialmente en el área de la química orgánica.

Cuando hablamos de las ciencias de la naturaleza, decimos que es aquella parte del conocimiento que se orienta al estudio de la naturaleza, para comprender la estructura de la vida en los seres vivos y su entorno, desde la interrelación de la biología, la física, la geología, la química y la astronomía.

En tal sentido, el Currículo del Nivel Medio (2000) expone que, en la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza, los alumnos deben mostrar curiosidad por el entorno natural, en el cual están situados los sujetos para el conocimiento, comprensión y valoración crítica del mismo, mediante la aplicación de métodos científicos, según el grado de madurez del alumno, así como para conocer las principales propiedades y características de los seres vivos.

Con lo expuesto anteriormente, en la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza en nuestras escuelas, se debe procurar en los alumnos los conocimientos de base referentes al mundo y al ser humano, ejercitarlos en los métodos científicos, aumentando su cultura general y su sensibilidad en la observación, donde la enseñanza de los compuestos químicos es parte integral de éstas.

En cuanto a la importancia del aprendizaje de la química orgánica, se parte del carbono como elemento básico, porque forma parte de todos los compuestos orgánicos y a partir del cual se forma una amplísima gama de éstos. Este hecho se explica, por lo que tal vez sea la principal característica del átomo de carbono: su capacidad para formar enlaces como otros átomos de carbono, con lo cual, se hace posible la existencia de compuestos de cadenas muy largas de carbonos.

En este orden, Zumdahl, S. (1992), argumenta que el estudio de esta rama de la química es importante, ya que permite conocer mejor la constitución y propiedades de las sustancias complejas, y nos ofrece procedimientos seguros para obtener nuevas sustancias, todo esto mediante la síntesis orgánica.

Por su parte, Santos, D., [et al.] (2011, p.10), sostiene que: "al principio del siglo XIX se habían acumulado muchas pruebas sobre la naturaleza de propiedades físicas y reacciones de los compuestos inorgánicos, pero se sabía acumulado relativamente poco, sobre los compuestos orgánicos"

Con relación a las estrategias de enseñanza, para Domínguez, M. (2004), estas son procesos para la elección, coordinación y aplicación de habilidades, que deben llevar a los alumnos a adquirir unas competencias esenciales que les ayuden a desempeñarse en su medio.

Partiendo de lo expuesto por Domínguez, se evidencia que todo proceso educativo, debe encaminarse al saber hacer y la unión de la teoría con la práctica, pero, para que se realice este acto, las estrategias de

enseñanza, tienen que estar presentes y bien planificadas en unión con los contenidos y los propósitos de los mismos.

En este sentido, para Mayer, (1984, p. 56), las estrategias de enseñanza se pueden definir, como los procedimientos o recursos que el docente utiliza en forma reflexiva y flexible para el logro de los aprendizajes significativos en sus alumnos.

Por otro lado, según Díaz, F. (2007 p. 58), "el énfasis de las estrategias de enseñanza está en el diseño, programación, elaboración y desarrollo de los contenidos a aprender, seleccionados por el docente; en el que la planificación se realiza de acuerdo con las necesidades de aprendizaje, a la cual van dirigidas y cuyo propósito es hacer más efectivo el proceso de enseñanza"

Como hemos visto en los apartados anteriores, el uso de diversas estrategias de enseñanza, le permite al docente incentivar la participación activa, fijar y retener conocimientos, facilitar procesos de aprendizaje, desarrollar competencias que intervienen en el desempeño individual y grupal de los estudiantes.

Por eso, en la enseñanza de la química orgánica las estrategias son un medio fundamental, porque el alumno entra en un proceso de experimentación y exploración que necesita de una metodología bien planificada para llegar a unos resultados comprobatorios con el método científico. Además, la química es una ciencia extendida a todos los campos: la educación, la investigación básica y aplicada, la tecnología, la genética, la bioquímica, entre otros, teniendo así su complejidad.

Igualmente, para un buen aprendizaje de la química orgánica, los recursos didácticos son fundamentales, puesto que, como lo presenta la Enciclopedia Práctica del Docente (2002), estos facilitan al alumno la construcción de sus conocimientos.

De la misma manera, Mattos, L. (1993), expresa que el recurso es una forma de actuar, o más bien la capacidad de decidir sobre el tipo de estrategias que se van a utilizar en los procesos de enseñanza; es, por tanto, una característica inherente a la capacidad de acción de las personas.

Por su parte, Troetsch, S. (2009), considera que el docente debe recurrir a un sistema de medios, de manera que aproveche la mayor cantidad de recursos que tenga a su alcance para hacer más efectivo el aprendizaje.

Metodología empleada

Este plan de acción se enmarca en un estudio cualitativo, desde la investigación mixta, con un enfoque de acción para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, el cual, hace referencia a reflexionar críticamente sobre la práctica pedagógica y la acción que se ejecuta en la misma, a fin de construir conocimientos en los procesos de enseñanza.

En el caso de la investigación acción, es un estudio de una situación social, que se da, con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma práctica.

Para implementar las intervenciones de mejora, se eligió el modelo diseñado por **Stephen Kemmis**, porque se ajustó a los propósitos de la investigación, puesto que, la problemática necesitaba de una acción, donde se observara, se planificara, se ejecutara y se reflexionara para poder fortalecer las habilidades en el aprendizaje de los compuestos orgánicos.

La población universo de este estudio fue de 23 alumnos de cuarto de media, que cursaban la asignatura de química orgánica, con edades entre 15 y 18 años. Los mismos, provenían de diferentes comunidades de Las Palomas, como son: Los Arias, Los Castillo, Los Miranda, Los Portes, Los Torres, Los Peñas y Los Aritas.

Los principales instrumentos utilizados, fueron una prueba diagnóstica para confirmar las problemáticas observadas en los alumnos objeto de estudio y una prueba final para confrontar los avances de los estudiantes. Estas pruebas se desarrollaron en base a preguntas y prácticas de los compuestos orgánicos.

Asimismo, se utilizaron otras técnicas recomendadas para la recogida de los datos en la investigación acción: *La observación, notas de campo, fotografías, el grupo focal, el Análisis de documentos.*

La recolección de los datos, se realizó de la manera siguiente: se utilizaron en cada taller, diarios reflexivos con preguntas sobre lo que ellos iban aprendiendo y como lo aplicarían en sus vidas; otros instrumentos, fueron el diagnóstico que se aplicó al principio de las intervenciones. También se usó la observación directa del desarrollo de las intervenciones.

Para el análisis de la información, se partió de la observación de las intervenciones, de los materiales: como fotografías, trabajos de los alumnos, pruebas

de exámenes, prácticas, registros escritos, las anotaciones del equipo investigador, cuestionarios, diarios reflexivos, preguntas, listas de cotejos y desde luego, las tabulaciones de dichos datos.

Para la presentación de los resultados analizados, se usó tablas de las diferentes prácticas de evaluación, gráficos y la triangulación para recoger las experiencias de las personas involucradas en el proyecto.

Principales resultados y su discusión

Partiendo de los resultados de la prueba diagnóstica, donde los alumnos solo alcanzaron 234 preguntas correctas, para un 29% de conocimiento de los contenidos de la química orgánica, y, por el lado de las preguntas incorrectas, hubo 584 preguntas equivocadas, para un 71% de desconocimiento.

Con estos resultados, se evidenció que los alumnos efectivamente necesitaban mejorar sus conocimientos de la química orgánica, ya que eran contenidos que habían visto en cursos anteriores, sin embargo, continuaban con dificultades para reconocer los componentes químicos.

Estos datos nos dieron pautas para saber las estrategias de enseñanza aprendizaje que necesitábamos implementar para mejorar esta realidad de desconocimiento que tenían los alumnos. También nos dimos cuenta de que estas estrategias tenían que ser de motivación y de prácticas, puesto que los alumnos, al no entender la química orgánica mostraban apatía.

Asimismo, es importante que el alumno conozca los compuestos derivados de la combinación del carbono con un cierto número de otros elementos, ya que son la materia prima con la cual se ha construido la vida en el planeta. En este orden, el estudio de la química orgánica es la base para la comprensión del funcionamiento de los seres vivos.

En los resultados de la prueba final, donde se recogieron todos los temas que los alumnos vieron durante todas las intervenciones, los resultados fueron diferentes. En este caso, los alumnos objeto de estudio alcanzaron un total de 561 preguntas correctas, para un 62% de conocimiento, frente a un total de preguntas incorrectas de 339, para un 38% de desconocimiento.

Como presentamos anteriormente, en la prueba diagnóstica, los alumnos tuvieron un 29 % de preguntas correctas, pero en la prueba final sus conocimientos fueron de 62%, y en las incorrectas de 71%, y para la prueba final 38%. Esto evidencia, que efectivamente, las estrategias implementadas pudieron mejorar el aprendizaje de los alumnos, puesto que, sabemos que el tiempo para desarrollar y darle seguimiento a los procesos educativos es determinante, y estas actividades eran de dos horas, y los alumnos pudieron obtener mejora.

De igual modo, en las prácticas de las actividades, como ejercicios en la pizarra, trabajo en equipo, demostraciones, se evidenciaban que los alumnos iban interesándose en aprender los contenidos presentados, y al mismo tiempo iban demostrando más dominio de los compuestos de la química orgánica.

En estas actividades de mejora, los alumnos pudieron tener la posibilidad de extraer, y modificar intencionalmente una gran variedad de compuestos orgánicos, así como el desarrollo de procesos industriales con los cuales han sido viable la síntesis artificial de otros compuestos en los laboratorios. También conocieron muchos productos que ellos usan diariamente, como: el papel, las telas de algodón, los combustibles (petróleo, carbón) vitaminas. De igual manera, compuestos orgánicos sintetizados artificialmente: los plásticos, los detergentes, los pesticidas, los colorantes y algunas fibras

Esta prueba diagnóstica tuvo como objetivo, conocer los conocimientos previos de los alumnos sobre los temas de las intervenciones a implementar.

Gráfico no.1

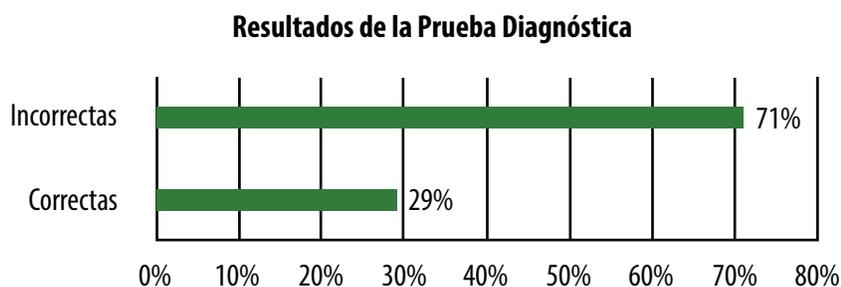
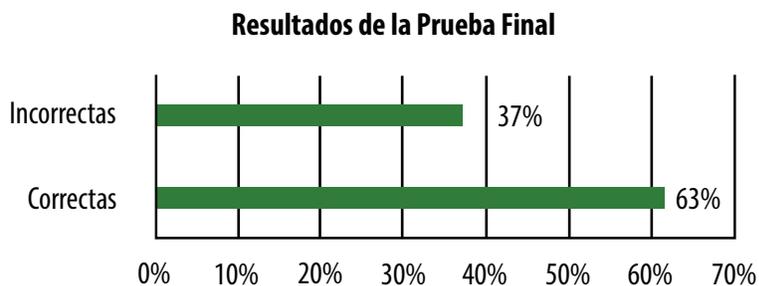


Gráfico no.2



Esta prueba final, arrojó que los alumnos tuvieron un 62% de las preguntas correctas, con un 38% de las preguntas incorrectas, siendo la misma prueba diagnóstica, donde se evidencia una mejora notable en los dominios de estos contenidos.

Conclusiones

El primer objetivo, de aplicar estrategias activas y participativas para el fortalecimiento de las habilidades de la conceptualización y clasificación de los compuestos orgánicos, desde las estrategias planteadas anteriormente, el mismo se logró, porque los alumnos desde el primer momento se integraron a las actividades de las intervenciones, alcanzando clasificar los compuestos orgánicos de acuerdo a su estructura, tipos de enlace y los grupos funcionales.

Con el segundo objetivo, de desarrollar en los alumnos habilidades de exploración y manipulación de los hidrocarburos, los alumnos lograron elaborar moléculas de los diferentes hidrocarburos, ubicando los enlaces en los lugares correspondientes e identificando sus características por la posición de dichos enlaces. También con este objetivo se logró que los estudiantes reconocieran la importancia del laboratorio de química, al relacionar la teoría con la práctica y, palpando las estructuras moleculares de dichos compuestos usados en su diario vivir.

En un tercer objetivo, de incentivar en los alumnos el valor de los compuestos orgánicos en la vida cotidiana, el mismo se logró, ya que éstos en todas las intervenciones se veían motivados para el desarrollo de las actividades. Donde los alumnos manifestaban que les gustaría las clases en forma de talleres con las estrategias de manipulación y exploración, puesto que, estas los llevan directo al conocimiento de dichos compuestos orgánicos, siendo un aprendizaje que lo puede poner en práctica.

Partiendo del objetivo general, de implementar estrategias para el fortalecimiento del aprendizaje de la química orgánica en los alumnos de 4to B, del Liceo Milagros Celeste Arias, Las Palomas, Licey al Medio, Santiago de los Caballeros, se lograron aprendizajes significativos, demostrado en los resultados de estos alumnos que fueron a Pruebas Naciones de este año.

Es fundamental implementar estrategias activas para el fortalecimiento de las habilidades de la conceptualización y clasificación de los conceptos orgánicos.

El docente tiene que desarrollar en los alumnos habilidades de exploración y manipulación para un mejor aprendizaje. Es importante incentivar a los alumnos para que sean responsables de su propio aprendizaje.

La motivación y el enfoque metodológico del profesor hacia el alumno es un factor fundamental para que se den los aprendizajes esperados.

Referencias bibliográficas

- Arredondo, M. (1999) *Nuevo Manual de Didáctica de las Ciencias Histórico-Sociales*. México: Editorial Limusa.
- Boggino, N. (2004) *¿Problemas de aprendizaje o aprendizaje problemático?* Argentina: Ediciones Homo Sapiens.
- Chang, R. (1999) *Química*. 6ª ed. México: Editorial McGraw-Hill.
- Daniel, S. (2011) *Química orgánica*. Perú: Santillana Ediciones.
- Dolores, A. y Concepción, M. (2003) *Orientaciones didácticas para el proceso enseñanza – aprendizaje*. 2a. ed. República Dominicana: Amigo del Hogar.
- Domínguez, M. (2004) *Didáctica de las Ciencias Sociales para primaria*. España: editorial Pearson Educación.
- Elliott, J. (1996) *El cambio educativo desde la investigación acción*. 2da. Ed. España: Ediciones Morata.
- Escalante J. J. [et at.] (2014) *Estrategias para el fortalecimiento de las habilidades en el uso de globos y mapas en los alumnos que cursan la Licenciatura en Educación Básica concentración Ciencias Sociales y Lengua Española*. Recinto Emilio Prud' Homme, Santiago de los Caballeros. Tesis de maestría en formación de formadores. República Dominicana: ISFODOSU.
- Graham Solomons, T.W. (1999) *Fundamentos de química orgánica*. México: Ediciones Limusa.
- Hernández, A. J. (1992) *Orientaciones para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias de la naturaleza*. República Dominicana: Centro Cultura Poveda.
- Imbernón, F. (2013) *Material de Trabajo del Curso: Metodología de la Enseñanza*. España: Universidad de Barcelona.

- Latorre, A. (2007) *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. 4ta. Ed. España: Editorial Graó.
- Meynard Alvarado, O. (2009) *Química básica para la formación de la educación primaria*. Costa Rica: CECC / SICA.
- Municio, J. y Gómez Crespo, M. (2006) *Aprender y enseñar ciencias: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. 5ta. Ed. España: Ediciones Morata.
- Navarro, L. (2000) *Estrategias de Intervención Docente en Ciencias Sociales*. República Dominicana: Editorial Centenaria.
- Nueva Enciclopedia Autodidáctica (2002). *Física química y matemática*. España: Lexus.
- Restrepo Merino, J., Merino, F. (2004) *Química 1 siglo XXI: educación media*. República Dominicana: Susaeta Ediciones.
- Secretaría de Estado de Educación (2001). *Fundamentos del currículum: naturaleza de las áreas y ejes transversales*. 2a. ed. República Dominicana: SEE.
- Secretaría de Estado de Educación (2002) *Plan Decenal de Educación: Nivel Básico*. República Dominicana: SEEBAC.
- Vidal Box, C. (1996). *Didáctica y metodología de las Ciencias Naturales en la Enseñanza Media*. España: Ediciones de la Revista Enseñanza Media.
- Zumdalh, S. (1992) *Fundamentos de química*. México: Editorial McGRAW-HILL.

Impacto de las Estrategias del Gestor en la aplicación de la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) del proceso enseñanza y aprendizaje en el centro educativo Isabel la Católica del Municipio de Cayetano Germosén, distrito Educativo 06 Moca, regional 06 La Vega, período escolar agosto 2015- abril 2016

María Inmaculada Reyes

Patria Libertad García

Introducción

En el sistema educativo dominicano se hace necesario que sus egresados sean competentes en sus niveles y áreas educativas, no obstante, la realidad que se observa es otra. El Centro en esta investigación no escapa a esta situación.

En el Centro Educativo Isabel la Católica de Cayetano Germosén, se observa que existe problemática en su contexto, ya que afecta la limitada aplicación de estrategias TIC. Esta situación está afectando a los alumnos, los cuales no están desarrollando las competencias tecnológicas, puesto que la innovación educativa crea en el alumno su propia cultura para que los mismos tengan éxito, al insertarse en un contexto social y organizativo de la institución escolar.

Estas limitaciones, que presenta el Centro Educativo en las estrategias TIC, constituyen un problema de implementación en las TIC, por lo que se presenta el estudio sobre el impacto de las estrategias del gestor en la aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el proceso enseñanza y aprendizaje de los alumnos del Centro Educativo Isabel la Católica, del municipio Cayetano Germosén. Con la integración de las tecnologías se logran grandes beneficios en las diferentes áreas curriculares para el buen funcionamiento del mismo.

Otro aspecto fundamental de la problemática descrita es la relación que guarda con la escasa motivación tanto del gestor como de los docentes.

Objetivos

Determinar el impacto de las estrategias del gestor en la aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el proceso enseñanza y aprendizaje de los alumnos del Centro Educativo Isabel la Católica del Municipio de Cayetano Germosén distrito Educativo 06 Moca, Regional 06 La Vega, período Escolar agosto 2015 abril 2016.

Determinar el nivel de formación que tienen los docentes para incorporar las distintas áreas curriculares en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el Centro Educativo Isabel La Católica.

Identificar las estrategias que utiliza la gestión para la implementación de la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) en el Centro Educativo.

Determinar la frecuencia de uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) de los docentes del Centro Educativo Isabel la Católica.

Verificar las herramientas que utiliza la gestión para la implementación de las Tecnologías de la Información y Comunicación con los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje del Centro Educativo Isabel la Católica.

Principales referentes teóricos

Según García, A. & Muñoz, V. (2011, p.16) sostienen “que el profesor se encuentra entre un permanente reto al que no es fácil responder y requiere una apuesta fuerte por su formación”, sin olvidar que el impacto de las TIC en la Educación y su contribución positiva a este campo de la actividad Educativa van a depender fundamentalmente, de que los profesionales hagan con esos medios.

Según la Secretaria de Estado de Educación (2004, p.21) plantea que asume la tarea de revisar y reformular las estrategias de integración de TIC en sus centros educativos, involucrando en cada proyecto a todos los actores y elementos críticos, como forma de garantizar que las inversiones en TIC generen verdaderos impactos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se ha demostrado que cuando los centros educativos integran sus planes de TIC en los

Proyectos Educativos de Centro, se logra un mayor nivel de compromiso, empoderamiento y sostenibilidad en los mismos.

Según Ramírez, S. y Burgos, J. (2010, p. 8), comentan que: “el potencial uso de las TIC en el ámbito educativo es crucial para facilitar a los educadores, en una creciente sociedad de la información, las herramientas necesarias para impactar creativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje; permitiéndoles superar retos y desafíos que les demanda un entorno disruptivo y global para avanzar hacia una sociedad basada en conocimiento”.

Campusano, C., & Monserrat, V. (2014), dicen que la mayor necesidad la tienen a nivel del manejo de los servicios y herramientas de Internet y, en lo relacionado a las fundamentaciones didácticas para el uso efectivo de las TIC como parte de la tarea del desarrollo, se debe contribuir a que los alumnos puedan adquirir las capacidades para dar un buen uso de las TIC, y para ello se requiere de la utilización continua de estas herramientas en el proceso educativo.

Metodología empleada

Enfoque cuantitativo: pretende dar la explicación de una realidad social, vista desde una perspectiva externa y objetiva. Es decir, su intención es buscar la exactitud de mediciones o indicadores sociales con el fin de generalizar sus resultados a poblaciones o situaciones amplias.

Diseño: se centró en un diseño no experimental, ya que no se harán variaciones o comprobación inmediata.

Tipo de investigación

Documental: porque para la realización de esta investigación fue necesario el análisis de varias fuentes bibliográficas y de los documentos que ha emitido el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD).

Descriptivo: describen situaciones y eventos.

De campo: porque se efectuó de manera directa en el lugar y tiempo en que ocurren los fenómenos objeto de estudio.

Método: deductivo ya que se analizó el impacto de las estrategias del gestor en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), en el

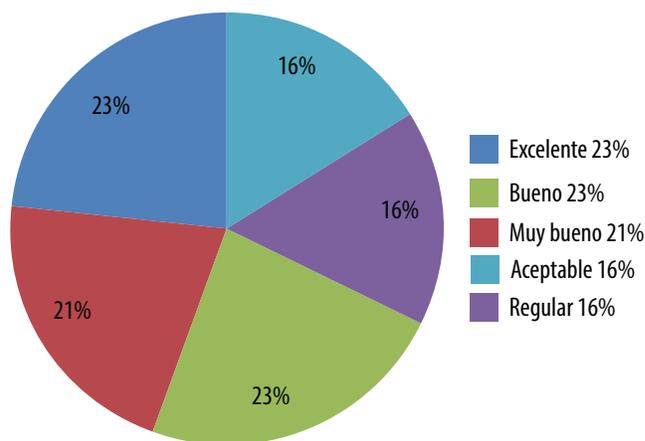
proceso enseñanza y aprendizaje, para destacar los mecanismos de la gestión para su aplicación en la Escuela Básica Isabel la Católica.

Técnicas e instrumentos: se utilizaron en esta investigación para la recolección de los datos fichero, entrevista y Cuestionario.

Principales resultados y su discusión

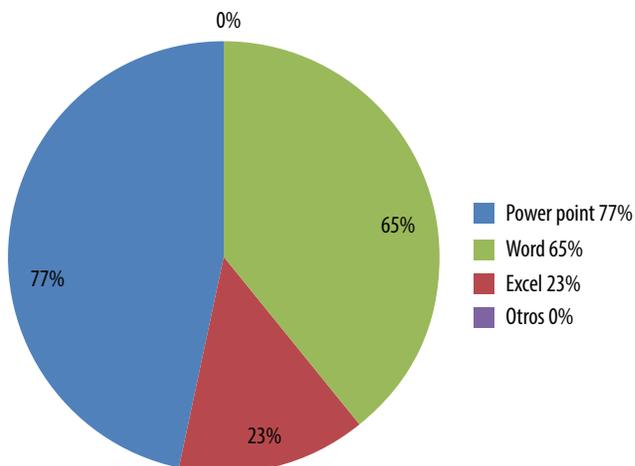
Primera variable: Nivel de Formación de los Docentes Gráfico No. 2

¿Cómo consideras tú el uso de Software de los docentes?



Fuente: Datos arrojados de la encuesta realizada a los estudiantes

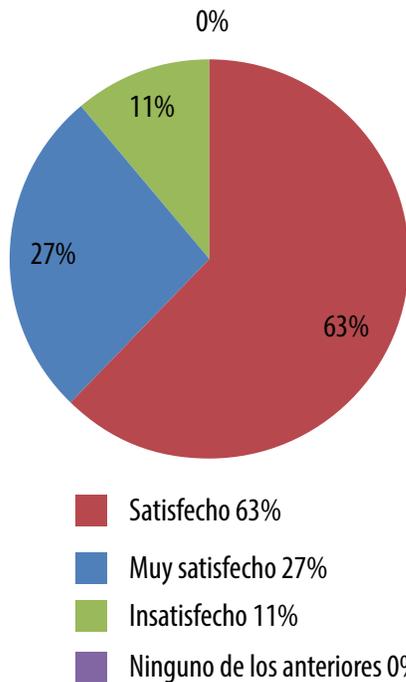
Gráfico No.11 ¿Cuáles de los siguientes softwares manejas?



Segunda variable: Estrategias de la Gestión TIC

Gráfico No. 1

¿Cómo te sientes con las estrategias tecnológicas aplicadas por tus docentes?

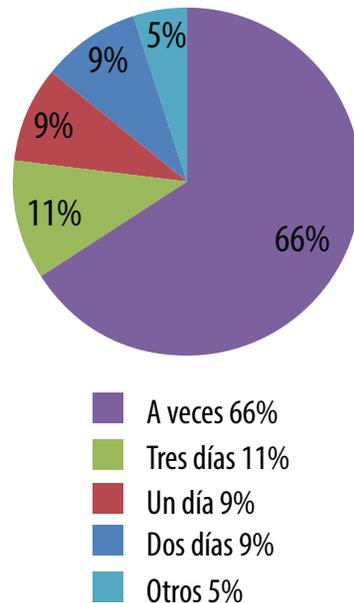


Fuente: Datos arrojados de la encuesta realizada a los estudiantes

Tercera variable: Frecuencia de uso de las TIC

Gráfico No. 3

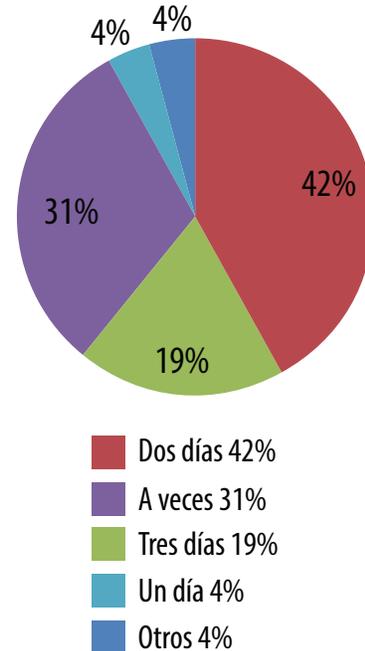
¿Cada cuántos días usan los docentes las TIC en el aula?



Fuente: Datos arrojados de la encuesta realizada a los estudiantes

Gráfico No. 17

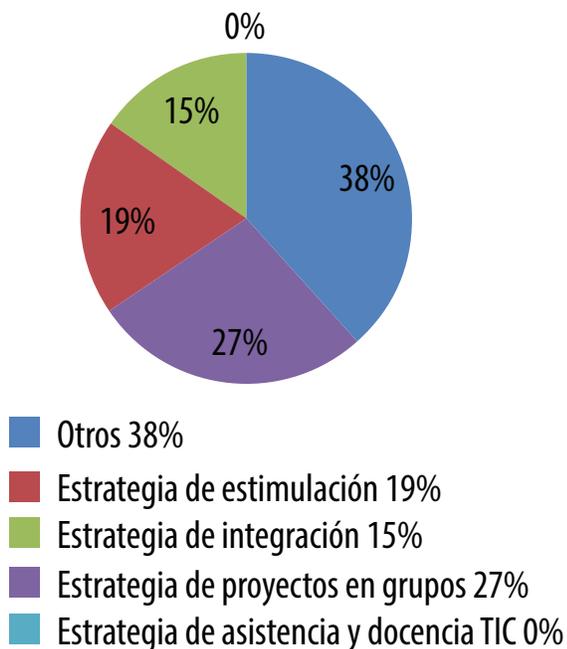
¿Cada cuántos días a la semana usa usted las TIC en el aula para el proceso enseñanza y aprendizaje?



Fuente: Datos arrojados de la encuesta realizada a los docentes

Tabla No. 12

¿Cuál de estas estrategias utiliza la gestión para la implementación de la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) en el Centro Educativo Isabel la Católica?

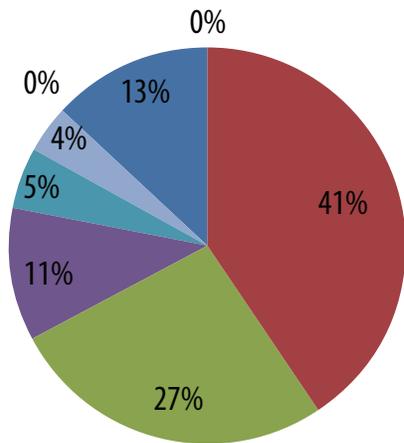


Fuente: Datos arrojados de la encuesta realizada a los docentes

Cuarta variable: Herramientas tecnológicas

Tabla No.6

¿Cuáles de estas herramientas tecnológicas utiliza con más frecuencia el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del Centro Educativo Isabel la Católica?

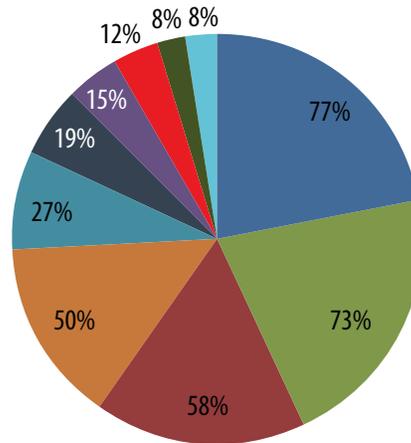


- Presentaciones de imágenes 41%
- Sonido 27%
- Procesadores textos 13%
- Power point: Generador de presentaciones multimedia 11%
- Correo electrónico 5%
- Video conferencia 4%
- WhatsApp 0%
- Facebook 0%

Fuente: Datos arrojados de la encuesta realizada a los estudiantes

Tabla No.6

¿Cuáles de estas herramientas tecnológicas usted utiliza con más frecuencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje del Centro Educativo Isabel la Católica?



- Internet 77%
- Plasma 73%
- Computadora 58%
- Sonidos 50%
- Presentación de imágenes, con Power Point 27%
- Correo electrónico 19%
- Presentación de imágenes 15%
- WhatsApp 12%
- Facebook 8%
- Videoconferencia 8%

Fuente: Datos arrojados de la encuesta realizada a los docentes

Conclusiones

En cuanto a las competencias de los docentes en el uso de software el 77% manejan el software de PowerPoint, el 65% Word. Lo que indica que la mayoría de los docentes manejan el software PowerPoint y Word.

Del mismo modo el 23% de los alumnos considera que el uso de software por parte de los docentes es excelente y bueno respectivamente; mayor parte de los alumnos considera que los docentes usan el software de manera excelente y bueno respectivamente.

El 38% de los docentes especificaron que la gestión de este Centro no utiliza estrategia para la implementación de la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC), el 27% considera que utiliza la estrategia de estimulación, lo que indica que la mayoría de docentes afirma que la gestión no utiliza estrategia para la integración de las TIC en el Centro Educativo.

Según lo expresado por los alumnos se evidencia que el 63% se siente satisfecho con las estrategias tecnológicas aplicadas por los docentes en el aula, el 27% expresó sentirse muy satisfecho, lo que indica que la mayoría de los alumnos se siente satisfecho con las estrategias aplicadas por los docentes.

Respecto al uso de la frecuencia TIC en el proceso enseñanza y aprendizaje, el 42% de los docentes usa las TIC dos días en la semana, el 31% a veces, el 19% tres días, lo que indica que la mayoría de los docentes usa las TIC en el aula cada dos días y a veces en el proceso enseñanza y aprendizaje.

El 66% de los alumnos opinó que las TIC son implementadas por los docentes a veces, lo que indica que la gran mayoría de los alumnos considera que los docentes implementan las TIC a veces en el proceso enseñanza y aprendizaje.

Conforme a este objetivo el 41% de los alumnos considera que las herramientas tecnológicas que utilizan con más frecuencia los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje son la presentación de imágenes, el 27% la herramienta de sonido. Lo que indica que la mayoría de los alumnos opina que las herramientas tecnológicas que utilizan con más frecuencia el docente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje son la presentación de imágenes y sonido.

El 77% de los docentes utiliza con más frecuencia, en el proceso de enseñanza y aprendizaje del Centro Educativo Isabel la Católica, el Internet como herramienta tecnológica; el 73% la plasma; el 58% la computadora, el 50% sonidos. Lo que indica que la mayoría de los docentes utiliza, con más frecuencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje del Centro Educativo Isabel la Católica, el Internet, plasma, computadoras y sonidos como herramienta tecnológica.

Se puede concluir que la dirección utiliza las estrategias de manera limitadas para la implementación de las TIC en el Centro. No obstante, los docentes por sus propios medios implementan dos días a la semana quedando en evidencia la escasa frecuencia de uso de la misma. Además, muestra algunas debilidades en cuanto a las competencias tecnológicas de los docentes, insuficientes recursos tecnológicos disponibles, por lo que las TIC no han producido un impacto directamente en el Centro.

La actitud desinteresada de la gestión incide en que no exista un compromiso para darle seguimiento a la implementación de las TIC, lo cual imposibilita la innovación de las clases y el desarrollo del aprendizaje significativo. Las competencias tecnológicas de los docentes no son lo suficiente para el uso efectivo de la tecnología, ya que los alumnos se encuentran inmersos en la misma, y estas forman parte de su diario vivir, quedando en desventaja los docentes.

Referencias bibliográficas

- Abreu, I. (1974). *Reseña histórica de un pueblo*, Cayetano Germosén. Editora Olga. Moca. Rep. Dom.
- Abril, V (2003). *Técnicas e Instrumentos de la Investigación*. Centro de Estudios de Pos-grado. Universidad de Ambato. Ambato – Ecuador. Recuperado en fecha 28 de marzo de 2014.
- Aedo, C., Fernández, R., & Romero, M. Delavaut, M. (2003). *Educación y Tecnología: Un binomio excepcional*. Martín Delavaut.
- Arias, Fidas (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología de la Investigación Científica*. (5ta edición). Venezuela: Editorial Episteme.

- Cabero, J. (1998) *Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas*. En Lorenzo, M. y otros (coords): Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales 197-206). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Campusano, C., y Monserrat, V. (2014). *Nivel de competencias y actitudes hacia las TIC por parte de los docentes de los centros educativos en República Dominicana*. Acercamiento a dos casos.
- Castellón, A., Cassiani P., & Díaz, J. (2015). *Propuesta con estrategias metacognitivas para fortalecer la comprensión lectora a través de Ambientes virtuales de aprendizaje para estudiantes de 6 grado*. Doctoral dissertation, Universidad de la Costa CUC.
- Couturejuzón, L., Quesada, M., & González, M. (2002) Título: *Impacto de la Maestría Informática en Salud en la esfera intelectual del egresado*. Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana. La Habana, Cuba. *Proyecto Educativo De Centro* (2015), Escuela Isabel la Católica. Cayetano Germosén, Espailat.
- Diseño Curricular Nivel Primario Primer Ciclo (1ro., 2do. y 3ro.) Versión Preliminar. Santo Domingo, D.N., 2013
- El Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) (Art. 2 Ordenanza 5'2004) recuperado de: http://inafocam.edu.do/portal/data/OAI/ORDENANZA_5.pdf
- Francesc, P., "la educación en la sociedad digital, Tecnología y escuela: lo que funciona y por qué documento básico XXVI Semana Monográfica de la Educación".
- Galindo A., Rodríguez, Y. (2014) "Las TIC, en los procesos de enseñanza y aprendizaje."
- Galeano, M. (2004). *Diseño de Proyectos en la Investigación Cualitativa*. Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- García, A. & Muñoz, V. (2007). *Estrategias para una innovación educativa mediante el empleo de las TIC*. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC, 2(1), 41-50.
- Gallego, M., Gámiz, V y Gutiérrez, E. (2010) *El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar*.
- Hernández, R. Batista, P. Hernández, C. (2010). *Metodología de la investigación* 5ta edición. México: McGrawHill. http://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf. Pagina 174, 209, 210.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México, 4ta edición, Editora de desarrollo: Marcela L Rocha Martínez p. 276.
- Ley 66'97. *Ley General de Educación*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana*, sobre la estructura académica del sistema Educativo básico. 66-97 art. 99.
- López, J. (2009) Educando. *Artículo Integrar TIC en el Currículo - Coordinación y Docencia TIC*, Eduteka: Última modificación de este documento: Agosto 01 de 2008. Publicado: 2009-02-22.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2014). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*, Santo Domingo.
- Minerd República Dominicana (julio 2013). *A través de la Política y Estrategia de Intervención Educativa con TIC*.
- Minerd República Dominicana (2015). *Iniciativa dominicana para una educación de calidad*.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana, (2004), *Política y Estrategia de Intervención Educativa con las Tecnologías de la Información y la Comunicación Hacia un Modelo de Proyecto de Centro con Integración de TIC*.
- Ministerio de educación de la República Dominicana (2011) *Sistema de Gestión de Centros Educativos (SGCE)*.
- Riascos, S., & Ávila, G. (2009) artículo: *Las TIC en el aula: percepciones de los profesores universitarios: percepciones de profesores Universitarios de Tecnología de la Información en el aula: Los puntos de vista de los profesores universitarios*.

Ramírez, S. & Burgos, J. (2010, p. 8) *Recursos educativos abiertos en ambientes enriquecidos con tecnología, Innovación en la práctica educativa*, México, primera edición, edición electrónica.

Unesco, I. (2007). *Lis_Integra herramientas para la gestión de proyectos educativos con TIC.*

PANEL 2: GESTIÓN INSTITUCIONAL DEL CENTRO EDUCATIVO

Análisis del rol del director en la gestión de los procesos pedagógicos y administrativos en los centros educativos Enriquillo y Anacaona Almonte, del Distrito 08-04, Santiago, año escolar 2013-2014.

Rosalía Josefina Guzmán Tejada

Keila Elizabeth Martínez Colón

Introducción

En República Dominicana, la educación ha sufrido cambios e innovaciones, afectada por procesos de reformas, tales como: la implementación de un currículo educativo partiendo de las orientaciones hechas por los diferentes sectores que tienen que ver con el desarrollo económico, social y político. Los cambios tienen como propósito hacer cada vez más funcional y efectiva la labor desempeñada por la gestión en los centros educativos, donde se eleve el papel desempeñado por los gestores de centros públicos, ya que existe una relación consensuada entre el buen funcionamiento de la organización y una efectiva dirección o coordinación.

Atendiendo a lo anterior, se hace énfasis al rol que juega el director en la gestión de los procesos pedagógicos y administrativos, como uno de los más importantes retos a los que se enfrenta, ya que carga con la responsabilidad compleja de transformar el sistema educativo en una organización ágil y dinámica que logre los resultados esperados de acuerdo con los estándares de calidad establecidos por la institución.

Por lo tanto, en el Sistema Educativo Dominicano se tienen muchos retos que enfrentar, de ahí que Castellán (2003, p. 33), señala que los directores de escuelas tienen que procurar el logro de la tan anhelada calidad educativa, trabajando con un personal docente del Siglo XX, que pretende educar a estudiantes del Siglo XXI con estrategias del Siglo XIX. En esta investigación se abordó el rol del director en la gestión de los procesos pedagógicos y administrativos en los centros educativos Enriquillo y Anacaona Almonte.

En los centros anteriormente citados, en el diario vivir acontecen y se verifican situaciones que posiblemente se encuentren incidiendo para que el rol administrativo y pedagógico de sus directivos no sea llevado a cabo con el nivel de calidad que propone el currículo

del Sistema Educativo Dominicano, ocasionadas posiblemente por desconocimiento, falta de orientación, y por los asuntos administrativos que de manera permanente las autoridades reclaman.

La situación a la que se hace mención y que se plantea como problemática se verifica, sobre todo, en las funciones administrativas del director, en lo que tiene que ver con la colaboración e involucramiento en las actividades pedagógicas, el liderazgo que debe asumir, entre otros aspectos que, administrativa y pedagógicamente hablando, llevan a diagnosticar la posible existencia de una gestión con debilidades que afectarían los procesos pedagógicos e institucionales que se llevan a cabo.

Esta investigación se realiza con el propósito de adentrarse en la realidad de la administración educativa y observar el involucramiento del gestor en los procesos pedagógicos. Dentro de los propósitos está:

Analizar la forma en que se percibe en los centros educativos Enriquillo y Anacaona Almonte el desempeño del gestor, de acuerdo a las características que definen los procesos administrativos y pedagógicos que lleva a cabo.

Describir los tipos de liderazgo que prevalecen en los directores que interactúan en el proceso que se lleva a cabo en las escuelas Básicas Enriquillo y Anacaona Almonte.

Determinar el nivel de desempeño administrativo de los directores de las Escuelas Básicas Enriquillo y Anacaona Almonte.

Comparar la relación existente entre el tipo de gestión prevaleciente de los gestores en las escuelas básicas Enriquillo y Anacaona Almonte.

Indagar la manera en que impacta la efectividad del director como gestor principal en el cumplimiento de su rol para lograr la excelencia del centro educativo.

Para la adquisición de conocimientos, profundizamos sobre los siguientes referentes teóricos. La gestión escolar se ocupa de hacer frente a la complejidad propia de las organizaciones modernas. Antúnez (2009, p. 53) define gestión como: "el conjunto de acciones orientadas hacia la consecución de objetivos, que se desarrollan en las diversas áreas de actividad del centro y en cuyo diseño y evaluación

participan, en alguna medida, las personas encargadas de implementarlas". En este sentido, gestionar implica profundizar en todos los procesos y momentos de la escuela y que todos los actores involucrados puedan planificar acciones y llevarlas a cabo junto al gestor escolar.

Como características específicas de la gestión eficaz, que orienta hacia el logro de la calidad educativa, incluyendo todas sus dimensiones, Lavín (2007), identifica el liderazgo profesional, la visión y las metas compartidas, el clima escolar, contar con expectativas elevadas sobre los resultados, el reforzamiento positivo por parte de los actores educativos y la cooperación familia-escuela. Los directores tienen la responsabilidad de ayudar a elevar las oportunidades de crecimiento académico para todos los maestros de su institución, no solo ofreciendo un mayor número de cursos o talleres, sino preocupándose por la pertinencia de los mismos y motivando a los docentes a asistir, concientizándolos de la necesidad de mantenerse en el camino del aprendizaje.

Otra de las características de gestión eficaz que propone Fullan (1996) consiste en la evaluación con responsabilidad que de igual manera cae en el personal directivo, y que debe ser vista no como una auditoría que proporcione evidencias para juzgar al docente, sino como un proceso que permita estimular al profesor a seguir aprendiendo, y junto con éste, el director.

Incidencia del liderazgo en la Gestión Institucional.

Una gestión con liderazgo es asumida cuando abarca todos los procesos pertinentes a la labor educativa, pues ésta incide en todo el quehacer y engranaje de la escuela y la buena marcha de la ejecución dependerá en gran medida del nivel de liderazgo ejercido.

En este orden, Giraldo, Gutiérrez (2006, p. 15) refiere que "organizar es preparar, ordenar, disponer algo de manera conveniente, armonizar, ajustar, mejor funcionamiento y equilibrio en el engranaje de las diversas partes de un todo". Esto nos indica que, si hay articulación en las actividades, hay un mejor desenvolvimiento de los procesos en una organización. La organización y planificación son la apertura de una buena conducción de la institución. Otro elemento importante que ha de tener una gestión con liderazgo es disciplina, orden, organización y objetivos claro.

Influencia del Liderazgo con la Gestión. La gestión educativa viene acompañada de procesos propios que deberán ser asumidos con organización, motivación y

muy pertinente que el gestor involucra a sus docentes de manera efectiva en la puesta en marcha del trabajo colaborativo. Esto incide en la forma efectiva en la calidad de la educación.

Rupérez (1994, p. 9) aborda el tema del liderazgo como "un liderazgo efectivo por parte del Director capaz de generar un clima cooperativo y se orienta con visión y energía tanto a los alumnos como a los profesores hacia la mejora de las actividades y de los rendimientos". Esto se refiere a que un gestor delegue funciones, lo que contribuye al logro en común de los objetivos propuestos.

La administración educativa engloba todo el engranaje de la gestión de la calidad educativa y constituye, fundamentalmente, las actividades, los medios, los actores, entre otras acciones involucradas en la educación que buscan principalmente la excelencia de dicha ciencia, desde el plano de la acción y el involucramiento constante en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Como proceso que es la gestión educativa, en ella se encuentran diferentes actores, tales como: administradores, directores, supervisores, coordinadores, orientadores, docentes, personal: interdisciplinario, conserjes, alumnos, familiares y otros miembros de la comunidad.

El director escolar en el proceso de gestión. Según Thomas (2000), la disciplina científica que más específicamente se ocupa del estudio de los directores de centros educativos es la organización escolar. Resulta lógico, dado que la forma de entender la figura del director se encuentra necesariamente ligada a la manera de concebir la institución escolar, su estructura y sus objetivos. No obstante, desde hace algunos años, la definición del rol del director viene siendo también objeto de una creciente atención desde la política educativa.

El director escolar es el administrador de la organización llamada escuela. Entre las funciones que le competen se encuentra una que es esencial: ejercer liderazgo. Independientemente del estilo de dirección que se desarrolle en una institución escolar, la dirección tiene una influencia significativa, ya que su actuación incide en todos los procesos del centro escolar; en el comportamiento del personal, de los alumnos, de coordinación, en la definición del trabajo, la planificación, supervisión de la tarea y el personal entre otros.

La gestión escolar y la calidad de la educación. La gestión es parte importante de la compleja tarea de mejorar la calidad de la educación. Aunque abarca todos los procesos administrativos, la gestión educativa se concentra, por demás, en la supervisión de los distintos procesos. Ramírez (2011, p. 250), al hablar de la relación de los avances en la gestión escolar y el aumento de la calidad de la educación, expone lo siguiente:

Con los avances conceptuales en la teoría educativa y administrativa, hoy la gestión se perfila como el estudio cooperativo, participativo, por equipos interdisciplinarios para el conocimiento y mejora de la situación del centro educativo, circuito escolar o región. En ese sentido, el centro educativo adquiere cada vez más importancia, pues la calidad de la educación se produce, desarrolla y logra en el seno de las instituciones educativas.

Un aspecto importante que vincula la gestión con la calidad de la educación es el conjunto de habilidades que necesita desarrollar hoy en día el gerente educativo. De acuerdo con Ramírez (2011, p. 263), existen tres habilidades que se destacan:

La primera se refiere a la técnica, que le facilita al gestor la aplicación de conocimientos, métodos, técnicas y equipos adquiridos a través de su experiencia. Es una habilidad técnico-pedagógica. La segunda se refiere a la parte humana, que le ayuda al gestor o gestora a trabajar con las personas y mediante ellas de manera más efectiva permitiendo la comprensión de actitudes y la aplicación de un liderazgo eficaz. La tercera o conceptual facilita la comprensión de la organización en conjunto, además su relación con el entorno y en el ajuste del comportamiento de la persona dentro de la organización.

El gestor que logra desarrollar estas habilidades estará consciente de la importancia de mantener una actitud favorable hacia las personas y hacia el trabajo, lo que contribuye en la creación de las condiciones necesarias para mejorar la calidad del servicio educativo y del **proceso enseñanza y aprendizaje**. Este constituye un acto dirigido a la formación de quienes aprenden, donde el educando debe ser el centro de todo el proceso. Un elemento importante para mejorar el proceso de enseñanza es el **acompañamiento pedagógico**. En cada centro educativo se hace notorio el papel que desempeña un coordinador como encargado de realizar los acompañamientos pedagógicos a cada docente en su práctica de aula. Según (Cabali, 2006, p. 20) el acompañamiento es “una estrategia central que consiste en brindar

soporte técnico y afectivo (emocional-ético y efectivo) para impulsar el proceso de cambio en las prácticas de los principales actores de la comunidad educativa”. En relación a esta parte, se puede decir que con un buen acompañamiento pedagógico, el maestro revisa los lineamientos seguidos en su práctica de aula y tiene la oportunidad de reflexionar sobre la misma.

Metodología de la investigación

Por la estructura, esta investigación es de tipo descriptivo. Según Rodríguez E. (2005 p.26) “la investigación descriptiva comprende comprensión, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, composición o procesos de los fenómenos.” Para la selección del tamaño de la muestra se utilizó la fórmula de Fisher y Navarro (1996), con un nivel de confianza de un 95% y un nivel de error de 5%.

Tabla No.1 Distribución de la muestra de estudio, por sexo de los alumnos del Centro Educativo Enriquillo

SEXO	POBLACIÓN	MUESTRA
Masculino	757	153
Femenino	719	153
Total	1,476	306

Fuente: Dirección del Centro Educativo Enriquillo.

Tabla No 2. Distribución de la muestra de estudio, por sexo de los alumnos en el centro educativo Anacaona Almonte

SEXO	POBLACIÓN	MUESTRA
Masculino	492	136
Femenino	439	136
Total	931	272

Fuente: Dirección del Centro Educativo Anacaona Almonte.

Por consiguiente, el total de la muestra tras la sumatoria en ambos centros fue de 578 estudiantes. Ambas muestras fueron elegidas atendiendo al criterio de muestreo aleatorio e intencional. Los instrumentos para la recolección de información, consisten en cuatro (4) cuestionarios. Su diseño contó de 7 secciones con un total de 31 preguntas tanto el dirigido a los (as) docentes como al personal administrativo y de gestión de cada centro escolar, y de 20 preguntas el dirigido a los (as) alumnos (as) de nivel básico en ambos centros; todas las preguntas estuvieron enfocadas en las variables de la investigación.

En cuanto a su organización, la investigación contó con tres momentos: el primero, que fue la recolección de los datos relativos al rol del director en la gestión de los procesos pedagógicos y administrativos. El segundo momento fue similar al primero, con la diferencia de que los documentos recolectados y a los cuales había que aplicar el análisis de contenido correspondieron a fuentes bibliográficas que abordan el tema. El tercer momento consiste en la construcción de un modelo sobre el rol del director en la gestión de los procesos pedagógicos y administrativos en los centros educativos y de un formulario de evaluación para determinar la compatibilidad teórico – práctica en el ejercicio de las funciones de los directores como gestores administrativos y pedagógicos, partiendo de los hallazgos de la investigación.

Para la obtención de informaciones, en la presente investigación se realizaron análisis descriptivos, comparativos e inferenciales que incluyó el uso de frecuencias simples y relativas, por cientos, media, tablas y gráficas.

Principales resultados y Conclusiones

De acuerdo al primer objetivo, se concluye que tanto docentes como los directivos de los centros educativos Enriquillo y Anacaona Almonte, del Distrito 08-04 califican de eficaz el desempeño del gestor de acuerdo a las características que definen los procesos administrativos y pedagógicos que llevan a cabo.

Se pudo observar que los gestores, según el criterio de los encuestados, actúan de forma eficiente, caracterizando su gestión por el manejo de grupo, ejerciendo su rol en cada uno de los procesos administrativos y pedagógicos.

Un importante hallazgo en base a este objetivo, es que el 56% de los docentes y el 75% de los directivos de ambos, consideraron que el director se maneja con eficacia, el 58% de los docentes y 50% de los directivos dice que actúa de forma eficiente, 50% de los directivos y 47% de los docentes opinó que se caracteriza por el manejo de grupo y 49% de los docentes y 75% de los directivos, giraron en torno a una adecuada apreciación de la eficiencia y eficacia del trabajo de los directores de ambos centros educativos.

De acuerdo al segundo objetivo, se concluye que los tipos de liderazgo que prevalecen en los directores que interactúan en el proceso que se lleva a cabo en las escuelas Básicas Enriquillo y Anacaona Almonte, según el criterio de los encuestados, el liderazgo carismático

(50% de los directivos, 49% de los docentes y 21% de los padres), de inteligencia (50% de los directivos, 47% de los docentes y 26% de los padres), emprendedor (50% de los directivos, 42% de los docentes y 21% de los padres), proactivo (50% de los directivos, 51% de los docentes y 21% de los padres), legítimo (50% de los directivos, 45% de los docentes y 34% de los padres), autocrático (50% de los directivos, 36% de los docentes y 21% de los padres). Cada uno de estos fueron bien valorados; sin embargo, al referirse al tipo de liderazgo tradicional, se observa que las opiniones de docentes y padres son más variadas, dando a indicar que en ocasiones los directores de ambos centros se muestran rutinarios y monótonos (apegados al tradicionalismo), expresando estas formas de liderazgo de distintas formas.

En lo referente al tercer objetivo, se concluye sobre la adecuada valoración que tuvieron los encuestados del nivel de desempeño administrativo de los directores de las Escuelas Básicas Enriquillo y Anacaona Almonte. Se pudo observar que los directores organizan (50% directivos y 51% docentes), planifican (75% directivos y 46% docentes), unifican (100% directivos y 36% docentes) y poseen buen nivel comunicacional (75% directivos y 49% docentes). Respecto a la unificación, se observó disparidad de opiniones entre las consideraciones de los directivos y la que expresaron los docentes, mostrando estos últimos porcentajes bajos en cuanto al criterio de unidad que impera en la gestión administrativa y pedagógica que se lleva a cabo.

De acuerdo al cuarto objetivo, se concluye que fue necesario correlacionar y comparar los resultados obtenidos en ambos centros analizados. Se determinó, según el criterio de la mayoría de directivos, docentes, padres y alumnos de ambos centros, que los directores inciden en la autoestima de acuerdo al tipo de gestión y su nivel de desempeño, manifestando que en dichas instituciones impera un adecuado clima organizacional y que estos involucran a los docentes en la programación y organización de actividades administrativas. Estos hallazgos quedan sustentados con el 50% de los directivos y 54% de los docentes del Centro Educativo Enriquillo y 100% de los directivos y 53% de los docentes del Centro Educativo Anacaona Almonte, quienes consideraron que los directores inciden en la autoestima de acuerdo al tipo de gestión y el nivel de desempeño de la misma, manifestando que en dichas instituciones impera un adecuado clima organizacional, según el 100% de los directivos, 46% de los docentes y 24% de los padres del Centro Educativo Enriquillo, así como 50% de los directivos, 37% de los docentes y 25% de los padres del

Centro Educativo Anacaona Almonte, afirmando que estos involucran a los docentes en la programación y organización de actividades administrativas, según el 100% de los directivos, 42% de los docentes, 26% de los alumnos y 24% de los padres del Centro Educativo Enriquillo, mientras que 50% de los directivos, 42% de los docentes, 25% de los padres, pero 27% de los alumnos respondió de forma negativa al respecto, al catalogarlo de deficiente.

Un hallazgo importante en torno a este objetivo, es que existe correlación en cuanto a la utilización de la planificación normativa por parte de los directores de ambos centros analizados, así como la planificación estratégica y operativa en ambos aspectos según la valoración de directivos y docentes encuestados. Estos datos quedaron expresados con el 100% de los directivos, mientras que en el Centro Educativo Anacaona Almonte, el 50% de los directivos y 63% de los docentes opinaron que el director ejerce la planificación estratégica; en tanto que en lo referente a si el director ejerce la planificación operativa, el 100% de los directivos; por su parte, en la Escuela Anacaona Almonte, el 100% de los directivos y 58% de los docentes dijeron que el director ejerce la planificación operativa.

No obstante, los resultados positivos reflejados anteriormente, se observó que solo el 42% de los docentes del Centro Educativo Enriquillo, opinó que los directivos ejercen la planificación estratégica, siendo este porcentaje bajo en comparación con la opinión del resto de los encuestados, así como también la opinión del 46% de los docentes de dicha escuela, que consideraron que los directivos ejercen la planificación operativa.

En lo referente al quinto objetivo, sobre el nivel de impacto que tiene en los estudiantes la efectividad del director como gestor principal en el cumplimiento de su rol para lograr la excelencia del centro educativo, se concluye, según el criterio de directivos, docentes, alumnos (as) y padres, quienes mostraron una valoración adecuada en lo referente a que el director da acompañamiento a la aplicación del currículo en las actividades pedagógicas, existiendo independencia de criterios en cuanto a si el director acompaña a los docentes en el aula.

Se observó que el 75% de los directivos y 60% de los docentes fueron de criterio compartido, que los directores de ambos centros se relacionan con la comunidad educativa y estudiantil; en cambio se observó la opinión del 40% de los alumnos y 49% de los padres,

las cuales resultaron bajas en ese sentido, demostrando que estos no consideran del todo que los directos de ambos centros tienen una relación estrecha con la comunidad. Se concluye sobre la variación de criterios por parte de los alumnos (as) y padres respecto a la opinión de directivos y docentes, pero, no obstante, no dejó de sobresalir la valoración positiva respecto a la opinión de la mayoría de los encuestados.

Se observó la valoración que tiene el 37% de los alumnos sobre la asistencia del director al aula en hora de clases, así como la valoración del 36% de los padres sobre los encuentros realizados por el director con los padres, madres y/o tutores para presentarles situaciones referentes al centro y a sus hijos; ambos porcentajes bajos dan cuenta de la valoración poco adecuada que tienen, tanto los alumnos (as) como los padres sobre la participación de los directores en los procesos áulicos.

De manera general, se concluye que el rol del director en la gestión de los procesos pedagógicos y administrativos es bien valorado por los diferentes actores que intervienen en los centros educativos analizados, lo cual da cuenta de que la gestión es llevada a cabo con eficacia y esto es un indicador positivo al respecto.

Recomendaciones

A partir de las conclusiones de la presente investigación, se hacen las siguientes recomendaciones:

- Ofrecer a los gestores de los centros educativos una mayor capacitación sobre el modelo de gestión de calidad del MINERD y sus exigencias.
- Supervisar frecuentemente desde el MINERD a los gestores en su desempeño en el plano laboral.
- Que las debilidades de los Centros Educativos se detecten a través del análisis FODA o diversas evaluaciones.
- Brindar el apoyo técnico necesario a los gestores de cada uno de los centros con el fin de que se logren buenas prácticas en su gestión y en todos los involucrados en el proceso educativo.
- Realizar redes de colaboración, creando espacios abiertos a la comunidad, e incorporando a los/as estudiantes en las actividades comunitarias tomando en cuenta la inclusión de los organismos no gubernamentales.

Referencias bibliográficas

- Ackoff (2001). Planeación y organización del trabajo. México: McGraw-Hill Internacional.
- Antúñez, S. (2009). Formación para la Dirección y la Gestión de Instituciones Escolares de la República Dominicana. Santo Domingo: Fundación Instituto de Formación Continua de la Universidad de Barcelona, IL3.
- Batlle, F. (2010). Acompañamiento Docente como Herramienta de Construcción. Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, 5 (8), 102-110.
- Castelán, A. (2003). ¿Es importante medir la calidad de la educación? Educación 2001. Revista de educación moderna para una sociedad democrática.
- Correa de Molina, C. (2004). Gestión y evaluación de la calidad en la educación. Bogotá: Editorial Magisterio, 2004.
- Chiavenato, I. (2000), *Administración de Recursos Humanos*. Quinta Edición. Editora. Lyly Solano Arévalo.
- Gálvez, I. (2006). El director escolar: modelos teóricos, modelos políticos. Barcelona, España: Revisa Educativa.
- Lavín, S. (2007). Transitando desde la gestión de un establecimiento hacia la gestión de un centro de desarrollo educativo. *Educare*.
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Ogando F.; Pepen M. y Mejía R. (2005). Gestión escolar, práctica pedagógica y calidad educativa. Tendencia y estudio de casos. Santo Domingo: Editora Búho. lidad. Santo Domingo.
- Ramírez, D. (2011). Liderazgo directivo y el desempeño docente en instituciones educativas de primaria del distrito de Independencia, Lima. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Biblioteca Virtual.
- Rupérez, F. L. (1994). La gestión de calidad en Educación. Madrid: La Muralla.
- Santamaría, F. (2000). *Calidad y equidad educativas*. Foro Mundial sobre la Educación.
- Ugalde, M. (2002). Administración educativa. Costa Rica: Universidad Nacional.
- Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad. Un desafío de orden superior. Revista PRELAC.
- Valeirón, J (2006). Modelo de Gestión de la Calidad. Santo Domingo.

Acciones Implementadas por el Distrito Educativo 08-01, de San José de las Matas, para Reducir la Población de Estudiantes de Sección 7, Pendientes de Aprobación de Pruebas Nacionales, Período 2013-2014

Kenia Isabel Gutiérrez Reyes

Judith Esther Valdez

Introducción

Hoy en día, el índice de aprobación de las Pruebas Nacionales, representa un instrumento de valoración de la calidad educativa que recibe la población estudiantil a nivel distrital, regional y nacional en la República Dominicana. No obstante, si el nivel de aprobación es bajo, es un indicador que refleja, para las autoridades competentes del ministerio, que la educación dominicana aún no garantiza una enseñanza de calidad en sus centros escolares. En ese sentido, si miles de estudiantes se quedan en condición de aplazados o repitentes, puede ser un factor que incida negativamente en la valoración de los logros educativos que se pretende alcanzar en los estudiantes. Además puede provocar en ellos situaciones de angustia, estrés, desesperación, frustración respecto a ejercer una carrera universitaria, entre otros factores.

Por ello se llevó a cabo la presente investigación referida a las acciones implementadas por el Distrito Educativo 08-01, de San José de las Matas para reducir la población de estudiantes participantes de las tutorías (Sección 7), pendientes de aprobación en el sistema de Pruebas Nacionales, pertenecientes al período escolar 2013-2014. Puesto que el distrito mencionado no escapa a la situación arriba planteada, donde un gran número de estudiantes reprueba las Pruebas Nacionales, pasando a un estado de aplazado y en espera de otras convocatorias u oportunidades que les ofrece el Ministerio de Educación.

Objetivos

1. Determinar las causas que provocan el aplazamiento de estudiantes pendientes de Pruebas Nacionales (Sección 7) en el municipio de San José de las Matas.
2. Identificar las consecuencias socioeducativas que provoca la condición de Sección 7 en los estudiantes pendientes de Pruebas Nacionales correspondientes al Distrito Educativo 08-01, de San José de las Matas.
3. Identificar las acciones implementadas por el Distrito Educativo 08-01, de San José de las Matas, para reducir la población de estudiantes aplazados por asignaturas objeto de Pruebas Nacionales (Sección 7), en el período escolar 2013-2014.
4. Determinar la efectividad de las acciones implementadas por el Distrito Educativo 08-01 para disminuir la población de estudiantes aplazados por asignaturas objeto de Pruebas Nacionales, en el período escolar 2013-2014.

Referentes teórico

Naturaleza de las Pruebas Nacionales

Las Pruebas Nacionales han sido el instrumento de medición que han utilizado diversos países de Latinoamérica para ver hasta qué punto el Estado ofrece a la población una educación de calidad. Pero también para tener una clara perspectiva de los aprendizajes o competencias que han alcanzado los estudiantes. En ese sentido, De los Santos, S., et-al. (2014, p.4) señala que, las Pruebas Nacionales constituyen un subsistema de evaluación de logros de aprendizaje, que se viene aplicando en distintos países desde principios de los años 90. Por lo tanto, si las Pruebas Nacionales constituyen una herramienta importante para determinar el logro alcanzado por los estudiantes, el maestro encargado de impartir docencia juega un papel esencial en los resultados que obtienen sus alumnos en dichas pruebas, no queda fuera de este proceso.

En cada área objeto de evaluación, se mide el nivel de logro que han alcanzado los estudiantes. De igual forma, se mide el dominio de los contenidos y competencias que, de acuerdo al currículo vigente, debieron ser trabajados en el aula. Se miden tanto los conocimientos que se debía adquirir, como las competencias lógicas, cognitivas y morales que debieron ser alcanzadas.

En consideración a lo expresado por De los Santos, se puede decir que, en principio, las Pruebas Nacionales tenían el propósito de diagnosticar. Es decir, su finalidad era comprobar el nivel académico de los estudiantes al egresar del Nivel Básico o del Medio.

Sin embargo, después del año 1995 en varios países se implementan cambios o reformas educativas, donde se establecen las pruebas como mecanismo de control, censal, obligatorio y como condición especial para la aprobación de un nivel educativo. Entonces a través de las Pruebas Nacionales, se busca determinar quién cursa los niveles antes mencionados, de manera que se eviten en un futuro, posibles fraudes con personas a quienes se le emiten certificados de aprobación de las pruebas, sin haber cursado dichos grados o son enviados a grados superiores, sin haberlos cursado.

Por otro lado, resulta un hecho preocupante que, a pesar de que la Dirección de Pruebas Nacionales conozca el número de individuos que se inscribirán en el Primer Grado del Primer Ciclo del Nivel Medio cada año, a partir de la información de la cantidad de aprobación de estudiantes del octavo grado, en pocos centros hay condiciones adecuadas para recibir tal población. Luego de aprobar las Pruebas Nacionales, los estudiantes que ingresan en el Nivel Medio, para su culminación, deben volver a experimentar la experiencia, ya que es la garantía necesaria para su inscripción en cualquier institución educativa de nivel superior.

Importancia de las Pruebas Nacionales

Se puede decir que la importancia que tienen las Pruebas Nacionales radica en que son utilizadas, tanto por el MINERD como por otras instituciones nacionales e internacionales, como un parámetro para certificar la promoción de los estudiantes del Nivel Medio al universitario. Pero también como indicador para medir la eficacia de la metodología de enseñanza-aprendizaje que se implementa en las instituciones educativas, o para tomar acciones que puedan contribuir a mejorar los resultados arrojados por dichas pruebas.

Ahora bien, según el periódico Listín Diario, en un artículo publicado el 29 de junio de 2015 en la sección república titulado: *“educación defiende las Pruebas Nacionales”*, deja claro la importancia que tiene éste mecanismo para el MINERD y el Estado Dominicano. Al decir que *“las Pruebas Nacionales constituyen el mecanismo más idóneo de supervisión escolar, que permite conocer la realidad de los aprendizajes y sirven de instrumento para que el sistema educativo no camine a ciegas”*. Ellas permiten buscar los factores de los bajos logros e intervenir en ellos para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por lo que las Pruebas Nacionales proporcionan indicadores sobre el rendimiento académico de los estudiantes, permiten evidenciar la promoción de alumnos en los niveles y cursos evaluados y, para conocer la eficacia y calidad del sistema educativo en diferentes niveles.

Organización de las Pruebas Nacionales

Las Pruebas Nacionales son organizadas por la Dirección de Pruebas Nacionales, instancia de la Dirección General de Evaluación y Control de la calidad de la educación. Dicho órgano es responsable de la construcción de pruebas de evaluación de los contenidos y las competencias que, según lo señalado por el currículo, se constituyen en los aspectos que deben ser dominados por los alumnos cuando terminan el Nivel Básico y el Nivel Medio, respectivamente.

Además, se encarga de los procesos de gestión de base de datos, administración, procesamiento y determinación de los resultados de los diferentes centros educativos. También, se encarga de la emisión de todas las actas de calificación de los cursos evaluados por centros educativos y secciones, como también de la impresión y distribución de las certificaciones que certifican la condición de los estudiantes (Ver SEEBAC, 1997 y el MINERD, 2012).

Finalidad de los resultados de Pruebas Nacionales

Las Pruebas Nacionales se aplican con un propósito. Por tales motivos no es de extrañar que el MINERD convoque cada año a distintas entidades como la Dirección de Currículum, el Instituto de Capacitación Docente, directores de escuelas, maestros y estudiantes, autoridades intermedias, entre otros, con la finalidad de realizar lecturas críticas de los resultados y discutir sus implicaciones para la redefinición de programas y líneas de acción que contribuyan al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes. Asimismo, se entregan resúmenes ejecutivos sobre los resultados a autoridades políticas y equipos técnicos centrales y locales.

En los últimos años, los resultados de las Pruebas Nacionales han dado muestra de que no se han logrado las mejoras que espera el MINERD en el sistema educativo en general. Muestra de ello es que el país se encuentra en los estándares de calidad educativa más bajo de América Latina.

En consideración al informe de los resultados de las Pruebas Nacionales 2012.1 realizado por la Dirección General de Evaluación y Control de la Calidad de la Educación, Dirección Técnica de Pruebas Nacionales, Sección Estadística, las Pruebas Nacionales no muestran un avance significativo, pues su resultado evidencia que para el año 2010 aprobaron en el Nivel Medio un 52% de los estudiantes, en el 2011 un 60% y para el 2012 otro 60%. Por lo que esto indica que hay que implementar acciones que contribuyan a menguar la cantidad de estudiantes en Sección 7 (MINERD, 2012, p.12).

Condiciones académicas para tomar las Pruebas Nacionales

En el sistema educativo dominicano, los alumnos que cursan grados, objetos de Pruebas Nacionales, deben cumplir con condiciones académicas necesarias, con las cuales podrán optar para tomar dichas pruebas, como son: promedio académico de un 70%, tener aprobadas todas las materias del grado y haber cumplido las horas de servicio sociales, de lo contrario no podrán examinarse hasta tanto no sea regularizada su situación (SEEBAC. 1997, p.33).

Las respuestas correctas a todos los ítems de la prueba equivalen al 30% de aprobación del curso, mientras que el puntaje máximo en el último año del curso, combinado con el promedio en los últimos cuatro años de educación media, equivalen al 70% restante. Esto quiere decir que, a menor promedio académico de presentación, mayor es la presión de calificación a obtener en Pruebas Nacionales, lo que puede afectar directamente el desempeño y provocar deserción o fracaso escolar (SEEBAC, 1997, p.30).

En el caso de los 4 años del Nivel Medio, el porcentaje obtenido de las calificaciones es de 70/100 puntos; los alumnos que no alcanzan este puntaje mínimo de aprobación en alguna asignatura, tienen la posibilidad de volver a presentarse al examen semestral o final, para luego tener acceso a Pruebas Nacionales. Los estudiantes de 8vo grado y de Educación de Adultos que no alcanzan el puntaje mínimo en las cuatro asignaturas deben repetir el curso. Las calificaciones finales se hacen llegar a los estudiantes por la vía documental (actas escolares de calificaciones), telefónica, o electrónica a través de una página web oficial (SEEBAC. 1997, p.33).

Metodología

La presente investigación es de tipo descriptiva, la cual, según Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003, p.60), *“buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis”*. En ese sentido, se pretende especificar las razones que conllevan a los estudiantes a estar en condición de Sección 7, así como las acciones que implementa el Distrito Educativo 08-01 para evitar tal situación y mejorar la promoción de los estudiantes en las Pruebas Nacionales.

Por otra parte, en este estudio se implementó el método deductivo. Que, de acuerdo a Bernal, C. (2006, p.78) consiste en tomar conclusiones generales, como las derivadas del análisis bibliográfico, para llegar a conclusiones particulares. Se implementó un diseño de tipo cuantitativo que, según Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003, p.172) *“los estudios cuantitativos recogen, procesan y analizan variables, operacionalizadas de forma objetiva”*. Los datos fueron recogidos a través de la implementación de cuestionarios organizados en tablas y gráficos.

Principales resultados y su discusión

Las causas que provocan el aplazamiento de estudiantes pendientes a Pruebas Nacionales es que se ponen nerviosos al momento de tomar las pruebas, así lo manifestó un 33.8% de los mismos. Otra de las causas es que no estudian lo suficiente para la promoción de las pruebas; otros por asuntos laborales, ya que se encontraban en sus empleos al momento de las Pruebas Nacionales y otros por enfermedad propia o de algún familiar cercano. Estos resultados coinciden con estudios ya realizados, pues es una realidad que si los estudiantes estudian poco para los exámenes no van a dominar los contenidos al igual que si se ponen nerviosos.

Además, los estudiantes manifestaron que la falta de estudio constituye una de las causas fundamentales, a lo que ellos dieron a conocer que dedican dos horas semanales para estudiar para las pruebas, lo que no garantiza una promoción de éstas. Pues Arroyo (2013, p. 18) señala que se debe estudiar tres horas diarias, ya que a partir de ahí no sirve absolutamente para nada. Aconseja que las sesiones de estudio no superen ese número de horas diarias. Partiendo de lo que plantea el autor, se puede decir que dos horas semanales no son suficientes para la promoción de las Pruebas Nacionales.

La condición de Sección 7 en que se encuentran varios estudiantes del Distrito Educativo 08-01, de San José de las Matas, conlleva a ciertas consecuencias. Entre ellas el no ingreso a la universidad para la realización de una carrera académica. Puesto que del total de estudiantes objeto de estudio, 3 se han inscrito en universidades. Estos podrían ser estudiantes que se inscriben en universidades que les permiten durante un tiempo (uno o dos períodos académicos) cursar estudios universitarios con la condición de que finalizado este plazo se presente el certificado correspondiente.

Por lo que las consecuencias que se derivan de la no promoción de las Pruebas Nacionales, puede tener sus efectos no sólo en los estudiantes, sino también en otros grupos sociales, como en sus padres, en sus maestros y, en diferentes formas y medidas, en la colectividad en general. Claro está, las repercusiones son más grandes en las adolescentes que en los jóvenes, por aquello de que aún las expectativas laborales, discriminando los sexos, son mayores en los varones que en las mujeres. Este conjunto de situaciones puede generar una gran ansiedad y tendencia depresiva, que los puede conducir a un progresivo desarraigo de los estudios y de la misma familia.

Los resultados de la investigación mostraron que la desilusión es un sentir que arropa al estudiantado, siempre y casi siempre. Al igual que la desmotivación, esta se presenta siempre y casi siempre. Es decir, los estudiantes manifiestan que este sentir es habitual en ellos. Cuando están en la sección 7, entienden que es una situación que les va a impedir lograr sus propósitos en un tiempo determinado.

Otra de las consecuencias que genera en los estudiantes la condición de aplazados es que se manifiestan con baja autoestima, la cual está presente en los estudiantes objeto de estudio, siempre y casi siempre, según el 27.2% de las autoridades y el 33.4% de los estudiantes; así como la depresión, esta se presenta siempre y casi siempre según la percepción de las autoridades, mientras que los estudiantes sólo el 33.3% dijo que a veces se presenta algún estado de depresión a causa de esta condición de Sección 7.

Los resultados evidencian que el Distrito Educativo ha desarrollado diversas estrategias, entre éstas, orientación, tutoría y apoyo, pero éstas, carecen de una aplicación constante, permanente, activa por parte de las autoridades, según las mismas informaciones que ellos proveen.

En relación a la valoración de la calidad de la enseñanza en las tutorías ofrecidas las autoridades del distrito las valora como una forma de reducir la tasa de estudiantes aplazados.

Conclusiones

Se logró determinar que las principales causas que provocan el aplazamiento de los estudiantes pendientes de Pruebas Nacionales es por motivo de nerviosismo al momento de tomar la prueba, por falta de estudio días antes de la misma, por estar en sus respectivos empleos al momento de las pruebas, algunos por asuntos de salud y por bajos promedios académicos. Por lo que la condición social a la que están inserto la mayoría de los estudiantes de la Sección 7, no propicia en estos la promoción de las Pruebas Nacionales.

En lo que respecta a las consecuencias socioeducativas que provoca la condición de Sección 7 en los estudiantes, se logró identificar que entre éstas sobresale el no ingreso a la universidad y por tanto la no realización de una carrera universitaria. Asimismo, otra consecuencia es desarraigo o poco interés por los estudios, baja autoestima, retraso de su progreso socioeconómico y discriminación académica.

Respecto a las acciones implementadas por el distrito para reducir la población de estudiantes aplazados por objeto de Pruebas Nacionales, se identificó que estas van encaminadas a la orientación y apoyo, y repasos sobre las pruebas. Por lo que las acciones no cumplen con sus objetivos, más que responder a parámetros de compromisos o requisitos administrativos para mejorar la condición de los estudiantes en Sección 7.

Sobre la efectividad de las acciones que desarrolla el distrito objeto de estudio, se determinó que éste contribuye a reducir la tasa de estudiantes aplazados, orientar sobre la forma de examinarse respecto a las pruebas, apoyo psicológico enfocado a que el estudiante supere la condición de aplazado, la puntualidad y logística de organización favorecen un ambiente agradable y propicio para las pruebas. En definitiva, las acciones que implementa el Distrito Educativo 08-01 pueden ayudar a favorecer la promoción de las Pruebas Nacionales en los estudiantes, sin embargo, la poca continuidad y compromiso de las autoridades distritales ha conllevado a que se mantenga un buen número de estudiantes en Sección 7.

Referencias bibliográficas

Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación*. 2da. Edición. México: Pearson Educación de México.

De los Santos, S., et-al. (2014). *Instituto dominicano de evaluación educativa e investigación de la calidad educativa: concepto y normativa* (en línea). Recuperado de <www.ideice.gob.do/index.php/2014-12-18-17-32.../9-estudios> (5 de octubre de 2015).

Educación defiende papel de las Pruebas Nacionales. Dicen que en los años que tiene millones han superado la prueba. *Periódico Listín Diario* (en línea). Recuperado de <<http://www.listindiario.com/la-republica/2015/06/29/378241/educacion-defiende-papel-de-las-pruebas-nacionales>> (6 de octubre de 2015).

Marchesi, A. y Hernández, C. (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Editora Alianza.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2012). *Informe de los resultados de las Pruebas Nacionales 2012.1*. Dirección General de Evaluación y Control de la Calidad de la Educación. Dirección Técnica de Pruebas Nacionales, Sección Estadística. Distrito Nacional, República Dominicana.

Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Culto (SEEBAC). (1997). *Ordenanza 1 '96 que establece el sistema de evaluación del currículum de la educación inicial, básica, media, especial y de adultos*. Santo Domingo, República Dominicana.

Análisis comparativo de los estilos de liderazgo del director y sus efectos en el clima organizacional en cuatro centros educativos públicos y privados de la zona urbana, Distrito Educativo 05, Regional 08 Santiago, año lectivo 2014

Dinorah del Carmen Almonte

Hortensia Peralta Reyes

Introducción del Tema y el Problema:

En el ámbito educativo es conveniente contar con un gestor que ejerza un liderazgo positivo entre los miembros de la institución educativa, pues esto garantiza el desenvolvimiento óptimo en las funciones que desempeñan, creando así un clima organizacional favorable para llevar a cabo una gestión educativa de calidad.

Los gestores educativos tienen a su cargo diversas funciones y tareas diseñadas por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) y están dirigidas a organizar, coordinar, socializar, convocar, proyectar, decidir y evaluar procesos y estrategias de la institución. Es por esto que, es necesario que el Director escolar cuente con competencias profesionales y laborales que le ayuden a desarrollar a toda capacidad su liderazgo a fin de poder manifestar sus capacidades, actitudes y destrezas de forma tal que la comunidad educativa le siga por convicción, sabiendo que se está trabajando por la calidad y la mejora de los procesos educativos.

Tal y como queda sustentado en la propuesta para un Manual de Puestos y Funciones para Escuelas del Nivel Básico de la Secretaría de Estado de Educación (SEE), (2009, p.9), *“el gestor de centro desarrolla un modelo de liderazgo humanista, democrático, innovador que privilegia el trabajo en equipo, la descentralización y la integración a su práctica gestora, la información y la comunicación tecnológicas”*.

Tomando como referencia la idea anteriormente expuesta, se hace necesario que los gestores de Centros Educativos puedan definir e implementar un estilo de liderazgo que les posibilite la creación de un clima armónico, y la efectividad en la toma de decisiones y capacidad de organización a fin de que se puedan cumplir los objetivos propuestos.

De ahí que, el equipo investigador visitó y observó distintos centros educativos con la finalidad de evidenciar cómo era el funcionamiento de esos centros, enfocándose siempre en la figura del Director; analizando las funciones que realizaban, la organización del centro, la delegación de funciones, entre otros aspectos. Todos con la finalidad de conocer el estilo de liderazgo que asumían. Consciente de la diversidad de estilos de liderazgo existentes en los centros educativos, se ha querido enfocar el proyecto de investigación hacia un análisis comparativo de los estilos de liderazgo del Director y sus efectos en el clima organizacional en cuatro centros educativos, públicos y privados de la zona urbana, a fin de contrastar la influencia del liderazgo que se ejerce y la importancia de este en el desarrollo organizacional de la escuela, entendiéndose así de qué manera un estilo de liderazgo se hace notable cuando garantiza servicios educativos de calidad y enfrenta los conflictos que limitan el progreso de la institucionalidad escolar hacia la meta soñada.

El equipo investigador observó una concentración del poder y autoridad en centros educativos, siendo dejados de lado en muchas ocasiones a los equipos gestores para la toma de decisiones importantes e incluso para la elaboración de documentación vital para estos centros, como por ejemplo, un proyecto institucional que enmarcaría la dirección a seguir y lo que quisieran lograr.

De igual modo, en el diagnóstico realizado se apreció un autoritarismo marcado en la gestión, así como un sistema de relaciones verticales de subordinación. Se observaron gestores preocupados por la participación de los miembros de la comunidad educativa, pero a la vez muy sobrecargados de trabajo y responsabilidades creando esto un clima de intranquilidad y agobio entre el equipo docente y administrativo; se suma a esto directores que velan constantemente por la calidad y el buen funcionamiento de su centro, preocupados siempre por su equipo de trabajo, ofreciéndoles las herramientas para desempeñar bien las acciones a realizar.

Descrita la realidad, fue imprescindible profundizar en los estilos de liderazgo del Director y sus efectos en el clima organizacional en los centros educativos que eran objeto de estudio en la investigación que se desarrolló en los siguientes centros públicos: Nuestra Señora del Carmen, República de Venezuela; y en el sector educativo privado, los colegios: Pestalozzi y El Instituto Pedagógico. Todos pertenecientes a la zona urbana, Distrito Educativo 05 ubicado en la zona sur de la provincia de Santiago, Regional 08, municipio Santiago,

a fin de que pudieran conocer las consecuencias que podrían originarse si la realidad descrita no cambiaba. El funcionamiento de la institución educativa podría desvanecer, tendría una imagen de poca credibilidad, poca armonía al interior del cuerpo docente, cambios en el clima organizacional, pérdida de autoridad, descendería el nivel de calidad académica, desconocerían los directores la influencia que ejercen los estilos de liderazgo en el clima institucional de la escuela para fortalecer y mejorar el ambiente que prevalece en el centro educativo.

Objetivos:

1. Describir las características socio-demográficas de Directores, Coordinadores, Maestros y Psicólogos de los centros educativos Nuestra Señora del Carmen y República de Venezuela para compararlos con los del colegio Pestalozzi y el Instituto Pedagógico.
2. Determinar los estilos de liderazgo que ejercen los gestores a fin de comparar los de centros educativos públicos y los de centros privados que participan del estudio.
3. Identificar prácticas de liderazgo que asumen los gestores para fortalecer la gestión educativa de los centros educativos públicos en comparación con los centros educativos privados que son objeto de estudio.
4. Contrastar la relación que existe entre la calidad del servicio ofertado y el estilo de liderazgo asumido por el gestor de los centros educativos públicos y privados pertenecientes al estudio de investigación.
5. Analizar la forma en que afectan los estilos de liderazgo asumidos por los gestores en el clima organizacional de los centros educativos públicos que son objeto de investigación en comparación con los del sector privado.

Principales referentes teóricos:

Maxwell (2005, p. 10) define el líder como *“Una persona de influencia que mueve mucha gente. Los que desarrollan un liderazgo poderoso comprenden que una de las tareas esenciales de la administración es buscar formas para desarrollar personas. La confianza en sí mismo de un líder motiva la confianza en sus seguidores”*. El líder ha de ser un ser humano carismático, que influye en el pensamiento y el modo de actuar de los demás, capaz

de convencer a otros para que lo sigan. Así lo confirma Daft, R. (2006, p.4) cuando explica que líder significa, *“Crear una visión que inspire a las personas y un entorno en el cual ellas gocen de las facultades, la libertad y el deseo necesarios para alcanzar magníficos resultados”*. Robbins, S. y Judge T. (2009, p. 385), explican que *“Los líderes establecen la dirección mediante el desarrollo de una visión del futuro; después alinean a las personas al comunicarles esta visión e inspirarlas para que superen los obstáculos”*.

Yukl, G. (2008, p.4) en relación a esta temática, refiere que *“el liderazgo es un proceso de influencias que ocurre con naturalidad dentro de los sistemas sociales y se disemina entre sus miembros. Diferentes personas pueden desarrollar determinadas funciones de liderazgo, influyendo en las tareas del grupo, su manera de afrontar las mismas y la forma en que los individuos se relacionan entre sí”*.

Lussier, R. y Achua, C., nos presentan los estilos de liderazgo como la *“Combinación de rasgos, destrezas y comportamientos que los líderes usan cuando interactúan con sus seguidores. El elemento fundamental es el comportamiento, pues es el patrón de conducta relativamente constante que caracteriza al líder”*. (2005, p. 65).

El estilo de liderazgo caracteriza a los directores institucionales, debido a que este influye sobre los miembros de su equipo porque les genera una motivación constante que se traduce luego en efectos sobre la conducta del personal que tiene bajo su cargo.

A continuación, presentamos los diversos estilos de liderazgo según Lussier, R. y Achua, C (2005, págs. 65-69) a) Autocrático: El líder autocrático toma decisiones, informa a los empleados lo que deben hacer y los supervisa muy cerca. b) Democrático: El líder democrático alienta la participación de los trabajadores en las decisiones, trabaja con los empleados para determinar lo que hay que hacer y no supervisa muy de cerca a los empleados. c) Centrado en el trabajo: El estilo centrado en el trabajo cuenta con escalas para medir los dos comportamientos orientados al trabajo. Es decir, la del énfasis en los objetivos y la de la facilitación del trabajo. La conducta centrada en el trabajo se refiere a la medida en que el líder asume su responsabilidad de hacer que el trabajo se lleve a cabo. d) Centrado en los empleados: El estilo centrado en los empleados tiene escala para medir dos clases de comportamiento orientados al personal.

El líder se concentra en la satisfacción de necesidades del empleado y al mismo tiempo fomenta las relaciones interpersonales. El líder se muestra sensible a los subordinados, se comunica con ellos y al mismo tiempo busca su bienestar. Lussier, R. y Achua, C. (2005) Enfatizan en el hecho de que con base en los factores situacionales del modelo camino meta, el líder elige el estilo de liderazgo más adecuado. Estos autores muestran otros estilos de liderazgo que asumen los líderes a fin de ilustrar mejor la temática. Tales como:

- a) Directivo: El liderazgo directivo es adecuado cuando los seguidores desean un líder de control externo, pero posee baja capacidad.
- b) Participativo: El líder integra las aportaciones del empleado en la toma de decisiones. El liderazgo participativo es adecuado cuando los seguidores quieren que se les incluya, poseen control interno y tiene alta capacidad.
- c) Orientado al logro: El líder establece objetivos difíciles, pero alcanzable, espera que los seguidores se desempeñen a su nivel máximo y los recompensa por hacerlo. En esencia, el líder manifiesta un comportamiento acentuado en lo directivo.
- c) Carismático: Se define como una relación social distinta entre el líder y el seguidor, en la que el líder presenta una idea razonable, mientras que el seguidor acepta este curso de acción, no por su probabilidad racional de éxito, sino porque cree en las cualidades extraordinarias del líder.

Metodología empleada:

El estudio de investigación fue de tipo exploratorio, descriptivo y no experimental ni explicativo.

Se consideró *exploratorio* debido a que se recolectaron los datos necesarios para la realización de un análisis comparativo de los estilos de liderazgo del director y sus efectos en el clima organizacional en cuatro centros educativos públicos y privados de la zona urbana del Distrito Educativo 05, Regional 08 Santiago,; un tema que según los antecedentes consultados no es tan investigado a nivel nacional desde esta perspectiva propuesta por las investigadoras ni abundan informaciones en el distrito de educación antes mencionado.

Se realizó un análisis exhaustivo, describiendo a fondo, variables y componentes indagados que en ningún caso serán objeto de experimentación o comprobación alguna.

El estudio de investigación estuvo centrado en una perspectiva metodológica mixta. Las técnicas y métodos que se utilizaron para la recogida de datos en este estudio de investigación fueron las siguientes:

- Observación participante
- Grupo de discusión
- Memorandos analíticos
- Fotografía
- Análisis de documentos

Para realizar este estudio de investigación se emplearon cuatro cuestionarios diseñados por las investigadoras para ser aplicados a Directores, Coordinadores, Maestros y Psicólogos participantes en la investigación.

Principales resultados y su discusión:

Se distingue que en el sector público existe más personal que en el sector privado, es evidente que tiene mucho que ver con la matrícula del estudiantado y la amplitud de los locales.

Con relación a las edades de las personas participantes en el estudio, se puede comprobar como el intervalo de edad que más prevalece en el sector Público, es de 37 a 42 años. Sin embargo, en el sector privado va de 25 a 30 años. Es decir, que en este sector se observa una población más joven, probablemente por la estrategia que presentan los colegios para captar personal jóvenes recién graduados o sin haber terminado sus estudios de licenciatura; a veces maestros jóvenes que no han podido participar del concurso de oposición o ya han participado y no han obtenido buenas calificaciones para poder formar parte del sector público.

Comparando el sexo, se nota cómo el femenino abunda en ambos sectores; bien puede ser porque las mujeres tienen más preferencia por estudiar la carrera de educación. Aunque en el sector privado de los Centros Educativos visitados hay más presencia masculina que en el sector público.

En cuanto a los estilos de liderazgos en el sector público, los Directores fueron calificados como carismáticos y democráticos. Del sector privado salieron a relucir

los estilos de liderazgo centrado en el trabajo y en el facilitador. Tomando en cuenta los datos arrojados se puede apreciar que ambos estilos predominantes en los Directores de los sectores públicos y privados son favorables, aunque los gestores de instituciones privadas trabajan mucho centrados en el trabajo y es muy probable que en ocasiones lleguen a descuidar la parte humana y afectiva, pues lo más importante en este tipo de liderazgo es poder ver resultados favorables y a tiempo y todo esto depende del ritmo de trabajo que lleven los empleados.

Sin embargo, los Directores democráticos dejan un margen de iniciativa a sus empleados, haciéndoles partícipes en la toma de decisiones. Estas acciones serán favorables en la medida en que el gestor pueda manejar su grupo de empleados.

Al comparar algunas acciones que realizan los gestores para fortalecer la gestión, se evidencia que en el sector público los Directores permiten a los miembros de su equipo trabajar con toda libertad, aunque no dejan al grupo un alto margen de iniciativa. Sin embargo, en el sector privado se da el caso totalmente contrario: Los gestores no dejan que sus empleados trabajen con toda libertad, pero dejan al grupo un alto margen de iniciativa.

En cuanto a la comparación de los tipos de servicios que se ofrecen en los Centros Educativos objeto de estudio en ambos sectores, aquí se evidenció como estos brindan a la comunidad educativa servicios de Formación académica, Alimentación, Orientación, Psicología y Salud. Sin embargo, en el sector privado la alimentación es un servicio limitado pues solo ofrecen cafetería para la hora de la merienda.

Cuando se evaluó la relación de los servicios ofrecidos y el liderazgo del/la Director/a, los/as encuestados/as califican como excelente y bueno en su mayoría este enlace. Definitivamente que gran parte de la calidad que tenga un Centro Educativo dependerá en gran medida de la gestión que exista.

En relación a la percepción del ambiente en los Centros Educativos. Según lo analizado se presenta un clima de cordialidad y colaboración, algunos/as marcaron la opción de hostilidad y discordia, aunque esto fue una minoría no tan significativa.

Sin embargo, en un grupo de personas que conviven juntos y trabajan para alcanzar un objetivo común siempre se van a presentar casos en que algunos perciban

un ambiente distinto, sea por algún conflicto sucedido, porque no está a gusto, siente inconformidad con tareas asignadas o simplemente por no sentirse parte importante del equipo. Siendo tarea del líder lograr un equilibrio emocional entre los miembros del equipo y persuadir a esos que no están identificados con la misión para enamorarlos y hacer que lo logren por convicción propia.

Por esta razón el/la Director/a debe mantener una relación excelente o buena con los miembros de la comunidad educativa tal y como apuntaron la gran mayoría de los/as entrevistados/as en ambos sectores.

El estilo de liderazgo que desarrollan los/as Gestores guarda gran relación con un clima organizacional apropiado. Aquí los miembros de la comunidad educativa que participaron del estudio consideran que siempre y casi siempre el estilo define el clima organizacional. Sin embargo, otros opinan que a veces y casi nunca, siendo esta última exclusiva solo del sector privado.

Conclusiones:

Después de haber recopilado información necesaria y ésta ser discutida y analizada, presentamos aquí las conclusiones que han arrojado los resultados obtenidos en este estudio de investigación, tomando en cuenta el orden establecido en los objetivos:

- En el sector público existe más personal que en el sector privado. Con un porcentaje de 62% y 38% respectivamente.
- A modo general el personal del sector privado es más joven que el del sector público que presentan edades superiores de 30 años en su mayoría.
- El sexo femenino prevalece en ambos sectores: Público 94% y en el privado un 71%.
- El nivel académico de los participantes que más predomina es la Licenciatura en un 78%.
- Existen más personas con títulos de Postgrado/Maestría y especialidad en el sector público (11%) que en el privado (8%).
- En el sector público existe un 32% de personas con 12 a 17 años de servicio al magisterio y en el sector privado de 1 a 5 años de experiencia, un 34%.

- Los/as Directores/as del sector público presentan los estilos de liderazgo Carismático y Democrático.
- Los/as Directores/as del sector privado presentan los estilos de liderazgo Centrado en el trabajo y Facilitador.
- En el sector público el 100% de los/as Directores/as permiten a los miembros de su equipo trabajar con toda libertad, aunque no dejan al grupo un alto margen de iniciativa.
- En el sector privado los/as gestores/as no dejan que sus empleados trabajen con toda libertad, pero un 100% dejan al grupo un alto margen de iniciativa.
- Un 50% de los/as Directores/as del sector público cuando observan que hay algún tipo de conflicto con los miembros de su equipo de trabajo opta por tomar las providencias necesarias para que la situación no llegue a mayores y discuten abiertamente la situación con el grupo y lo resuelven juntos.
- Un 50% de los/as Directores/as del sector privado cuando observan que hay algún tipo de conflicto con los miembros de su equipo de trabajo opta por tomar las providencias necesarias para que la situación no llegue a mayores y un 100% discuten abiertamente la situación con el grupo y lo resuelven juntos.
- Los/as Directores/as del sector privado no hacen partícipes a los miembros de la comunidad educativa en la elaboración de algunos planes que son asumidos por el Centro Educativo.
- En los sectores público y privado la Planificación Estratégica es la menos conocida por los encuestados (27% y 15%) debido a que no todos tienen conocimiento de su aplicación dentro de las Instituciones.
- El Plan Operativo Anual (POA) es de los que consideran los Coordinadores y Docentes que menos se aplica en los Centros Educativos del sector Privado.
- El Proyecto Pedagógico solo es conocido por un 42% en el sector público y 39% en el sector privado.
- El 100% de los/as Gestores/as de los Centros públicos prefieren acompañar, supervisar y monitorear el trabajo que realiza su equipo, diario, semanal y mensual.
- El 100% de los/as Gestores/as de los Centros privados acompañan, supervisan y monitorean a los miembros de su equipo de trabajo solo semanalmente.
- Los/as Directores/as de los sectores públicos y privados organizan mensualmente encuentros con el Equipo de Gestión para planificar los trabajos administrativos y Pedagógicos de los Centros Educativos.
- Dentro de las prácticas que realiza el/la Gestor/a para fortalecer la gestión educativa dentro de los sectores público y privado se encuentran planificar, definir objetivos, acompañar, capacitar al personal, evaluar, reflexionar e innovar.
- El grado de satisfacción con relación a la gestión del/la Director/a en Centros Educativos Públicos y Privados es excelente, considerado así por un 46% de los encuestados, el 37% lo considera bueno.
- Los Centros Educativos Públicos y Privados ofertan servicios de Formación académica, Alimentación, Orientación, Psicología y Salud. Sin embargo, en el sector privado la alimentación es un servicio limitado, pues solo ofrecen cafetería para la hora de la merienda.
- La relación de los servicios ofrecidos y el liderazgo del/la Director/a en ambos sectores es calificada como excelente y bueno en su mayoría
- El liderazgo que asume el/la Gestor/a en Centros Educativos públicos y privados siempre o casi siempre garantiza la calidad de los servicios que brinda el Centro Educativo
- El/la Gestor/a de Centros Educativos públicos y privados integra siempre y casi siempre al equipo de gestión en la toma de decisiones a fin de garantizar la calidad de los servicios ofertados en las instituciones.
- La percepción general del ambiente en los Centros Educativos públicos y privados es de cordialidad y colaboración.
- El/la Director/a mantiene una relación excelente o buena con los miembros de la comunidad educativa en ambos sectores.

- El estilo de liderazgo que desarrollan los/as Gestores siempre y casi siempre guarda gran relación con un clima organizacional apropiado. Una minoría del sector privado piensa que a veces y casi nunca.
- Los padres, madres y tutores/as siempre y casi siempre llevan a sus hijos/as a estudiar en los Centros Educativos Públicos y Privados objeto de estudio por tener estas instituciones un clima organizacional apropiado.

Referencias bibliográficas

Bass, B. (2000) *El futuro del liderazgo del futuro que aprende.*, Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Daft, R (2006) *La experiencia del liderazgo.* 3era Ed. México: CENGAGE Learning.

Lussier, R, Achua (2005) *Liderazgo teoría, aplicación y desarrollo de habilidades.* 2da Ed. México, D.F: Thomson Learning.

Maxwell, J.C (2005) *Liderazgo Eficaz: Como influir en los demás.* Colombia: Editorial Vida.

Páez y Yepes, (2004) *Competencias Genéricas. Recursos de apoyo al profesorado.* Madrid, España: Universidad Externado de Colombia.

Robbins, Stephen P. y Judge, Timothy A. (2009) *Comportamiento Organizacional. Teoría y práctica.* 13a. Ed. México: PRENTICE HALL

Soutworth, G. (2003) *Desarrollo de Liderazgo Exitoso.* Londres: Ediciones Falmer.

Yukl, Gary (2008) *Liderazgo En las Organizaciones.* 6ta Ed. Madrid España: PEARSON Educación.

Análisis del proceso de acompañamiento y seguimiento del director a los maestros del Nivel medio del Distrito educativo 11-07, Villa Isabela, Puerto Plata. Año escolar 2014-2015.

Rosalía Josefina Guzmán Tejada

Keila Elizabeth Martínez Colón

El acompañamiento y seguimiento pedagógico es una asesoría que se le brinda al maestro a través de diferentes lineamientos educativos. Los lineamientos conllevarán a procesos que van en mejora de sus prácticas pedagógicas. A través de ella el maestro puede generar cambios en la enseñanza-aprendizaje en los alumnos y en el aula, y esos cambios deben ser reflejados en los alumnos a través de un mejor rendimiento en el proceso del aprendizaje. Sin embargo, tradicionalmente el acompañamiento y el seguimiento han sido mal orientados por los acompañantes, o mal recibidos por los acompañados, lo que ha provocado que muchas veces el acompañamiento y el seguimiento sean vistos como una fiscalización, lo que crea una falta de credibilidad en estos procesos, que en la mayoría de los casos no logra los fines que se persiguen de mejorar los procesos del centro y sobre todo del aula.

En ese orden, Oviedo (2004, Pág. 28), plantea que el acompañamiento pedagógico se refiere al apoyo que se le brinda al docente, en donde desarrolla capacidades sobre estrategias y metodologías de aplicación en el aula, para un mejor aprendizaje de los estudiantes.

Se ha observado en la práctica de aula que en las actividades de acompañamiento surgen problemas, tales como:

- A. Amonestaciones al maestro delante de los alumnos.
- B. Falta de comunicación entre el director y maestro.
- C. Restarle autoridad, poniendo en entredicho su dominio del tema en cuestión.
- D. Crítica por problemas de indisciplina escolar, en presencia de los alumnos.
- E. Maestros que desconocen los beneficios que un adecuado acompañamiento y seguimiento puede aportarles.
- F. Acompañamientos muchas veces vistos como una fiscalización.

- G. Acompañamientos y seguimientos mal recibidos.

Todo esto se reflejaba negativamente en la calidad de la enseñanza que propicia el maestro, pues la observación dentro de la práctica sugiere que existe la necesidad de que el maestro vea al acompañante como un guía, una fuente de apoyo para el trabajo conjunto en la búsqueda de resultados óptimos orientados a conseguir los objetivos de la educación.

Acompañante y maestro construyen en conjunto herramientas pedagógicas para una mejor enseñanza-aprendizaje de los alumnos desde el aula. Esto con el fin de que el docente realice innovaciones en sus prácticas pedagógicas. El acompañante no es quien sustituye al maestro, sino, es quien lo apoya en la metodología.

Objetivos

Objetivo General

Analizar el proceso de acompañamiento y seguimiento del director a los maestros del Nivel Medio del Distrito educativo 1107, Villa Isabela, Puerto Plata. Año escolar 20142015.

Objetivos Específicos

Describir a los docentes del distrito educativo 11-07, en término de sus características personales y demográficas referentes a edad, sexo, tiempo en servicio, zona de trabajo y nivel académico.

Analizar cómo está contribuyendo el acompañamiento y seguimiento que realizan los directores a elevar la calidad educativa en el Nivel Medio del Distrito Educativo 11-07.

Analizar la actitud de los maestros al momento de ser acompañados por los directores del Nivel Medio.

Determinar en qué medida se percibe que el acompañamiento recibido contribuye a mejorar los aspectos de planificación, aplicación de prácticas innovadoras, utilización de técnicas de enseñanzas modernas y uso de recursos didácticos.

Analizar cuál ha sido la incidencia de la escuela de directores en las acciones de supervisión, acompañamiento y seguimiento de los directores en los centros educativos.

Principales referentes teóricos

Bravo I. (2014), efectuó un estudio en Concepción-Chile sobre Impacto de un programa de acompañamiento directivo en la satisfacción y percepción de los docentes hacia la labor de acompañamiento. El propósito de esta investigación fue evaluar el impacto de un programa de desarrollo de habilidades de acompañamiento directivo sobre la satisfacción laboral de los docentes y la percepción de los docentes y directivos hacia la labor de acompañamiento y la satisfacción docente. El estudio concluyó que el desarrollo del acompañamiento en las escuelas mejora el nivel de satisfacción de los docentes con el director, respecto de la equidad con que se les trata, la forma en que se les supervisa el trabajo y las relaciones interpersonales que se producen entre docentes y directivos.

Montaño y Pérez (2012), desarrollaron una investigación sobre análisis del proceso de acompañamiento pedagógico al docente en el aula, nivel medio, Regional 10 Santo Domingo. El propósito del estudio fue determinar la relación entre acompañamiento pedagógico del acompañante y el desempeño del docente en el aula, de manera que se constituya en una comunidad de aprendizaje. Entre las principales conclusiones del estudio, se destacó que el acompañamiento juega un papel importante y fundamental en la integración, formación y fortalecimiento de la comunidad educativa, especialmente en el desarrollo de competencias y conocimientos que posibilitan a los equipos docentes enriquecer sus modalidades de aprendizaje.

Metodología empleada

La presente investigación fue de carácter no experimental, documental de campo, y descriptiva, que consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Según Sampieri y otros, (1997. pág.230), la investigación descriptiva, su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción y la identificación del en la presentación de informaciones sobre las características socioculturales y demográficas de la población objeto de estudio.

Para efectos de este trabajo, se empleó la encuesta en su modalidad de cuestionario. El cuestionario es una modalidad de encuesta con ítems que permiten la obtención y recolección de datos de manera directa y confiable de los componentes de la muestra.

El instrumento realizado para la recolección de información consistió en un cuestionario. Su diseño constó de seis secciones con un total de 49 preguntas enfocadas en diversas variables.

Población

El Distrito Educativo 11-07 de Villa Isabela tiene una población en el nivel medio de 32 docentes, 5 directores administrativos. Como esta investigación se refiere al análisis del proceso de acompañamiento del director a los docentes del nivel medio, se tomó la población total de los maestros y directores del centro que suman 37 personas, como se muestra en la Tabla nº. 2.

Tabla nº. 2
Población Objeto de Estudio

POBLACIÓN	CANTIDAD	MUESTRA	PORCIENTO (%)
Docentes	32	32	100
Directores	5	5	100
Total	37	37	100

Fuente: Sistema de Gestión de información de Centros Educativos (2014).

Principales resultados y su discusión

Objetivo nº. 2:

Analizar los procesos de acompañamiento y seguimiento del director a los maestros del Nivel Medio del Distrito Educativo 11-07, Villa Isabela, Puerto Plata, año escolar 2014-2015.

Tabla n°. 10

Valores de las medias y desviaciones estándar de las respuestas de los maestros sobre los ítems sometidos a ellos en torno hacia la acción del acompañamiento.

	INDICADORES	N	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
P29	El director estimula la búsqueda de nuevas estrategias de evaluación.	32	4.6	0.7
P30	Realiza su práctica docente haciendo uso de los recursos tecnológicos.	32	4.6	0.7
P31	El director ofrece sus conocimientos para el desarrollo profesional docente.	32	4.7	0.6
P32	El director maneja los recursos informáticos.	32	4.7	0.6
P33	El acompañamiento que realiza el director es flexible, continuo y de orientación a la mejora de la calidad educativa.	32	4.8	0.5
P34	El director demuestra experiencia y competencia a la hora de realizar el acompañamiento.	32	4.8	0.5
P35	El director es multiplicador de nuevas estrategias de aprendizaje.	32	4.8	0.5
P36	Se evidencian mejoras en los resultados de las evaluaciones de los estudiantes a partir de los procesos de acompañamiento y seguimiento.	32	3	2

Fuente: Elaboración Propia, basado en los cuestionarios aplicados a los docentes.

N= 32 (tamaño de la muestra).

X = 4.5 (media de la variable).

D.E= 0.50 (Desviación estándar de la muestra)

El promedio general de las opiniones de los maestros respecto a los procesos de acompañamiento y seguimiento de los directores objetos de estudio fue de 4.5. Como puede observarse, los maestros consideran que dichos directores realizan una buena gestión pedagógica. Las medias calculadas para cada reactivo, se plantean en la tabla no. 10.

De acuerdo con el estudio realizado por Montaña y Pérez (2012), sobre análisis del proceso de acompañamiento pedagógico al docente en el aula, nivel medio, Regional 10 Santo Domingo, determinaron en su investigación que, el acompañamiento juega un papel importante y fundamental en la integración, formación y fortalecimiento de la comunidad educativa, especialmente en el desarrollo de competencias y conocimientos que posibilitan a los equipos docentes, enriquecer sus modalidades de aprendizaje.

Estas conclusiones se confirmaron en esta investigación, ya que de acuerdo a los resultados se evidencia que el director estimula a la búsqueda de nuevos conocimientos que favorezcan la calidad de los procesos educativos, y por ende, enriquecer los aprendizajes de los estudiantes, ya que esto es debido a que existe una buena gestión pedagógica, la cual se logra con la aplicación de varias herramientas, tales como: nuevas estrategias de evaluación (4.6); manejo de recursos informáticos (4.7), acompañamiento flexible, continuo y orientado a la mejora (4.8); experiencia y competencia en la realización del acompañamiento (4.8).

Objetivo n°. 5:

Analizar cómo está contribuyendo el acompañamiento y seguimiento que realizan los directores en elevar la calidad educativa en el Nivel Medio, del Distrito Educativo 11-07.

Los resultados de este estudio indican que los maestros del Distrito Educativo 11-07, perciben que las acciones de acompañamiento y seguimiento llevadas a cabo por los directores están contribuyendo de forma favorable con la calidad educativa, según lo refleja la media de 4.6 en una escala de 1 a 5 (Gradación: Rensis Likert).

Tabla nº. 13

Valores de las medias y desviaciones estándar de las respuestas de los/as maestros/as sobre los ítems sometidos en torno a cómo está contribuyendo el acompañamiento y seguimiento del director a elevar la calidad educativa.

	INDICADORES	N	MIN.	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
P01	El Director discute con los docentes la aplicación de nuevos métodos y técnicas modernas de enseñanza.	32	4	0
P02	En los procesos de acompañamiento y seguimiento que realiza el Director, se promueve la divulgación de procedimientos didácticos que han dado buenos resultados en el aula.	32	4	0.2
P03	El proceso de acompañamiento del director, estimula a los docentes, para que promuevan la investigación en los estudiantes.	32	4	0
P04	Las visitas de acompañamiento y seguimiento del director en el aula, sólo te hacen perder tiempo.	32	4	0.1
P05	La supervisión, acompañamiento y seguimiento que recibiste te han ayudado mucho en la planificación de la enseñanza.	32	4	0
P06	Las visitas al aula por parte del Director, te impulsan a preparar una clase más completa en sentido técnico-pedagógico.	32	4	0
P07	La supervisión del Director, promueve una atmósfera de entusiasmo, confianza y profesionalidad en el docente.	32	4	0
P08	En el momento actual, los procesos de supervisión, acompañamiento y seguimiento están contribuyendo a una educación de calidad.	32	4	0.1

Fuente: Elaboración Propia basado en los cuestionarios aplicados a los docentes.

N= 32 (tamaño de la muestra).

X = 4.6 (media de la variable).

D.E= 0.4 (Desviación estándar de la muestra).

De acuerdo con el estudio realizado por Rosario L. y Pérez R. (2012), sobre acompañamiento y seguimiento en los centros educativos del nivel medio, para fortalecer la calidad de la educación, distrito educativo 04-03, San Cristóbal, concluyeron en su informe que el acompañamiento y seguimiento, recibe un alto grado de aplicación y ejecución, durante el año escolar en los centros educativos del referido nivel. También los maestros acompañados han empezado a encontrarse como colegas que quieren crecer juntos en el ámbito profesional y en otras dimensiones de la persona humana que elevan la calidad del desempeño profesional.

Esta conclusión es corroborada en el presente estudio, ya que el valor de la media de las respuestas en una escala de 1 al 5 (escala de Rensis Linkert) de los directores y maestros sobre cómo está contribuyendo el acompañamiento y seguimiento realizado por los directores a elevar la calidad educativa, los resultados obtenidos fueron respectivamente 4.8 y 4.5; señalaron que el acompañamiento está contribuyendo a elevar la calidad educativa favorablemente en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, cumpliendo con el objetivo No. 5: "Analizar cómo está contribuyendo el acompañamiento y seguimiento que realizan los di-

rectores a elevar la calidad educativa en el Nivel Medio". Es bueno resaltar que un acompañamiento continuo y planificado da como resultado la aceptación, la confianza, la socialización y el aporte de ideas de experiencias, ya que a través de ellas el docente mejora su práctica pedagógica en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusiones

- En lo relativo al objetivo 2: Este estudio determinó que el acompañamiento y seguimiento influye significativamente en el desempeño pedagógico de los maestros; los resultados arrojados muestran que tanto los maestros como los directores tuvieron una media de 4.5, lo que incide de manera positiva en los centros educativos objeto de estudio, ya que a través del apoyo del gestor mejoran su práctica pedagógica y desarrollan sus competencias en el aula.

Se concluye asegurando que se alcanzó el citado objetivo, pues se identificó que el acompañamiento y seguimiento está favoreciendo el rendimiento de los estudiantes en los centros educativos.

- En lo relativo al objetivo 5: Los resultados arrojados fueron que, en el distrito educativo 11-07, existe una correlación positiva entre la percepción y la actitud que tienen los maestros hacia la acción de acompañamiento y seguimiento escolar recibido por los directores y la percepción de que la acción de supervisión está favoreciendo la calidad de la educación. En otras palabras, en la medida en que los maestros perciben dicha acción como adecuada, también consideran que la misma está contribuyendo a un mejoramiento de la calidad educacional.

Se concluye planteando que se ha alcanzado el presente objetivo porque se señalaron que el acompañamiento en las escuelas mejora el nivel de satisfacción de los docentes con el director, respecto de la equidad con que se les trata, la forma en que se les supervisa el trabajo y las relaciones interpersonales que se producen entre docentes y directivos.

- En lo relativo al objetivo 6: Este estudio determinó que la participación de los directores en la escuela de directores ha sido de gran ayuda para la gestión institucional y pedagógica de acuerdo a los resultados del presente estudio. Esta ha incidido para que elaboren planes de mejoras, proyectos de centros y cronograma de acompañamiento pedagógico que busca fortalecer la imagen del director a través de la formación de profesionales destacados, para que sean los verdaderos líderes de sus centros educativos.

Se concluye asegurando que se alcanzó el citado objetivo, pues los directores, después de participar en la capacitación de la escuela de directores, se enfocaron más en lo pedagógico que en lo administrativo.

Hallazgo importante:

- El cambio de los directores después de capacitarse en la escuela de directores, enfocándose más en lo pedagógico.

Referencias bibliográficas

- Acevedo y Rivas. (2006). *Introducción al Diseño de Experimentos*. Editorial Universitaria. Caracas, Venezuela.
- Ander, Egg (1997), *Planificación Educativa, Concepto, Métodos, estrategias y Técnicas para Educadores*. Ed. Magisterio del río de La Plata. Buenos aires.
- Arias García, F (1974). *Introducción a la Técnica de Investigación en Ciencias de la Administración y del Comportamiento*. Tercera Edición, Editorial Trillas, México.
- Batista, M; Celso V; Usabiaga G. (2007) *Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela*.
- Briggs, L (2000) *La Supervisión*. Editorial México. Mc. Graw Hill.
- Calero Mavilo (2000). *El profesor del siglo XXI*. San Marcos. Lima.
- Carrasco, José (2004) *Estrategias de Aprendizajes Para aprender Más y mejor*. Ed. RIALP, Madrid.
- Carriego, Cristina. (2007). *Los Desafíos de la Gestión Escolar, una investigación cualitativa*. Editorial Stella. Argentina.
- Chacón, Florencio. (1986) *La supervisión educativa en el contexto de la administración de los sistemas educativos de la calidad de la enseñanza-aprendizaje*. Edit. Grabados Nacional. La Victoria, Estado Aragua, Venezuela.
- Chiavenato Idalberto (2000). *Administración de recursos humanos: McGraw Hill*. Bogotá.
- Egges Karla, 2000, *Modelos de Supervisión*, www.geocities.com/karlaeggers.
- Ezpeleta, Justa, 1992, *La Gestión Pedagógica de la Escuela Frente a las Nuevas Tendencias de la Política Educativa en América Latina*, Santiago de Chile.
- Fernández Cristina, (1992). *Acompañamiento al estudio*. Edit. Kapeluz. Buenos Aires, Argentina.
- García, Guillermo, (1997) *Dirigir una escuela, una función problemática*. Artículo. Editora Santillana. España.
- Gutiérrez, P. H. (2006). *Calidad Total y Productividad*, (2ª edición). Editorial Mc Graw Hill.

Impacto del Coordinador Pedagógico y su Articulación con el Equipo de Gestión en Relación al Centro Educativo de Educación Básica, Virginia Elena Ortea, Distrito 11-02 de Puerto Plata, Período 2014-2015

Elizabeth Polanco

Crisman Mercedes Mercado

Introducción

Según estudios de la situación de la labor docente en el Plan Estratégico de Educación (MINERD 2008), no existe un sistema de supervisión y acompañamiento eficiente y articulado. A partir de esta debilidad, dicho plan propone la integración de los coordinadores pedagógicos en las escuelas oficiales, con el propósito de impulsar la calidad educativa.

A pesar de esta plausible medida del Ministerio de Educación, en el centro educativo Virginia Elena Ortea, del municipio de San Felipe Puerto Plata, la implementación del Coordinador Pedagógico hasta el momento, no ha impactado de forma relevante en el rendimiento académico de los estudiantes;; muestra de esto es que el pasado año escolar, el número de alumnos repitentes fue más elevado, que en los años donde no existía la figura del coordinador, según los resultados de Pruebas Nacionales (MINERD 2014).

La situación que se observa es un coordinador que está ocupado en otras actividades como resolviendo problemas de comportamiento de estudiantes en la dirección, atendiendo lo relativo al desayuno escolar, coordinando reuniones, programando las actividades curriculares del centro (actos, marchas, entre otros), por lo que no puede dedicar mucho tiempo a su labor pedagógica con los docentes. Dicha situación provoca las quejas de los maestros por el seguimiento no sistemático. Ante esta situación nos propusimos:

- Describir las características generales del centro educativo.
- Describir el perfil que debe poseer el coordinador pedagógico del centro educativo.
- Identificar las funciones que debe desarrollar el coordinador pedagógico en el centro educativo.

- Señalar las acciones de acompañamiento y seguimiento que aplica el coordinador pedagógico en el centro educativo.
- Analizar el impacto que ha provocado la existencia del Coordinador Pedagógico en el centro educativo

Referentes teóricos

La creación de la figura del Coordinador Pedagógico Según el MINERD (2014) a partir de 2010 y en el contexto del paradigma de Escuelas Efectivas que asume el Ministerio de Educación, se introduce la figura del coordinador docente para diseñar y promover acciones formativas y apoyar a los docentes en su desempeño, con el objetivo de impulsar el desarrollo del modelo pedagógico del currículo, para el logro de los aprendizajes de los estudiantes. El Coordinador Pedagógico comparte con todos los actores del proceso sus ideas relacionadas al desarrollo pedagógico del centro educativo al que pertenece y su rol no sustituye las funciones de quien lo dirige.

Funciones del Coordinador Pedagógico. Para el INAFOCAM (2012), la educación en el mundo actual es matizada por constantes cambios y transformaciones por lo que cada individuo adopta conductas que les son propias. De acuerdo a las diferentes situaciones que se le presenten, el éxito de una escuela o centro educativo depende del éxito individual de los maestros y el equipo de gestión. Aunque son los maestros los responsables directos del proceso enseñanza y aprendizaje, el coordinador es quien debe vigilar esa praxis pedagógica. Es decir, ser copartícipe del proceso con la intención de fortalecer el desempeño docente, y elevar la calidad de la gestión educativa del centro. Según el documento antes citado el coordinador pedagógico se desempeña en cuatro roles principales:

- Planificador: ejercer funciones de convocatoria e implicación de la organización en sesiones de planificación y reflexión del buen desarrollo de las actividades pedagógicas. Además, la elaboración de planes y proyectos de mejora para el centro.
- Mediador informativo: identifica, recoge y sintetiza la información pertinente del centro sobre los aprendizajes de los estudiantes. Es necesario que sea fácilmente accesible, que genere confianza, que sea capaz

de encabezar el equipo para definir metas y responsabilidades, con habilidades y actitudes de escucha.

- Especialista en proceso de aprendizajes: ha de estar capacitado para usar teorías disponibles al respecto, y métodos educativos que satisfagan las necesidades de formación planteadas por los procesos de cambios, promover el aprendizaje desde la experiencia, organizar actividades de apoyo profesional, formular metas alcanzables.
- Solucionador de problemas: es una de las funciones claves, debe interactuar con ejemplo y como orientador/mediador para promover una metodología de resolución de problemas sin perder de vista, en ningún momento, el propósito general de desarrollar al máximo la organización para el cambio transformador de la gestión del centro.

Por todas las razones anteriores, esta labor requiere de mucha responsabilidad y disciplina en el marco de una actitud positiva. Para tal fin se les debe de proveer del tiempo y el espacio, liberándolo de la docencia, en las tandas que ocupe el puesto de coordinador pedagógico.

Perfil del Coordinador Pedagógico. Según el Ministerio de Educación (MINERD 2014), en la actual coyuntura educativa, *“todo coordinador pedagógico debe tener un conjunto de capacidades y competencias que identifique su formación para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de sus funciones, y las tareas que le son propias de su competencia”*. Almeida (2009), presenta una lista de indicadores que describen el perfil que debe tener el coordinador pedagógico, en cuanto lo académico, personal, y emocional.

Académico: Tener conocimiento y dominio del currículo del nivel. Experiencia de buenas prácticas en aula. Conocimiento de las leyes, reglamentos y normas que regulen la carrera docente. Buscar permanentemente la excelencia e implementación de procesos de calidad. Conocer la realidad socio-cultural del país y del sistema educativo y tener en cuenta la ejecución de la programación curricular y las actividades extracurriculares. Demostrada dedicación, rigor profesional e interés por el saber y su continua actualización. Manejo de la tecnología de la información y comunicación Tics.

Poseer un liderazgo ético y positivo: Apoyar la formación de los padres de familia, así como mantener una buena comunicación con los mismos. Manejo efectivo

de la comunicación y las relaciones interpersonales. Íntegro en las funciones y tareas que desempeña. Condición física y psicológica adecuada para realizar las tareas propias del trabajo.

Emocional: Disposición para el trabajo colaborativo.

Creativo en la búsqueda de soluciones a las situaciones que se presenten.

Componentes Metodológicos del Coordinador Pedagógico. En cuanto el componente metodológico del coordinador pedagógico Simoza-Toro y García Ruiz (2011), refieren que el mismo connota el papel de los requerimientos afectivos en la formación del coordinador pedagógico del centro educativo, el mismo acentúa el de su preparación técnico profesional, tomando en cuenta los componentes personalizados. A esto resulta que este componente enfatiza la necesidad de considerar determinados objetivos, contenidos, métodos y estrategias para la formación permanente de la figura del coordinador, que debe repercutir en los aprendizajes de los alumnos.

Acompañamiento y Seguimiento del Equipo de Gestión. Para el Ministerio de Educación (2014), la supervisión es una función técnico administrativa que realiza acciones de asesoría, de orientación, seguimiento, coordinación, y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo nacional. Las finalidades de dicha dependencia técnico-administrativa son para velar por la mejora de la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Además de propiciar una acción supervisora integradora y coadyuvante del proceso docente congruente con la dignidad del educador, promover una eficiente y cordial relación entre los miembros del equipo completo.

Oviedo (2004), establece que cada integrante del equipo de gestión asumirá una responsabilidad tanto en el acompañamiento, como en todos los procesos que se realizan en el centro, el mismo debe estar encaminado al logro de los estudiantes. En el mismo, los docentes podrán integrarse al equipo de gestión a través de: las reuniones del equipo de gestión, sugiriendo ideas, presentando las necesidades de los docentes y coordinando el proceso de capacitación continua del centro educativo. Además, podrán participar de las observaciones en aula, coordinando con anticipación. Oviedo (2004), en el manual de procedimiento para el acompañamiento y seguimiento en los centros educativos, organiza algunas funciones y tarea que debe regirse

en el equipo de gestión: reunirse periódicamente para coordinar y organizar el trabajo que se desarrolla en el centro educativo. Coordinar las actividades generales del centro educativo y discutirla en el equipo docente. Reflexionar sobre las dificultades y necesidades del centro y buscar posibles soluciones

Metodología

La investigación es de tipo descriptiva, porque describe el impacto del Coordinador Pedagógico en la calidad de los aprendizajes y la articulación con el equipo de gestión en el Centro Educativo Virginia Elena Ortea, del Distrito Educativo 11-02 de Puerto Plata, período 2014-2015. Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 125), definen los estudios descriptivos como aquellos que buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar. Además, el estudio es bibliográfico, porque se consultaron diferentes fuentes como revistas científicas, enciclopedias, libros y el Internet. López (2010), afirma que la investigación bibliográfica es el conjunto de técnicas y estrategias que se emplean para localizar, identificar y acceder a aquellos documentos que contienen la información pertinente para la investigación.

Para la recolección de los datos, las investigadoras procedieron a elaborar un cuestionario, tomando como referencia la matriz con los objetivos, las variables y los indicadores. El mismo se aplicó a la población estudiantil objeto de estudio, los directivos, al coordinador y el equipo de gestión.

Para la obtención de informaciones, en la presente investigación se realizaron análisis descriptivos, e inferencias. El análisis descriptivo incluyó el uso de frecuencias simples y relativas, porcentos, media, tablas y gráficas en la presentación de informaciones sobre el impacto del coordinador pedagógico en la calidad de los aprendizajes y la articulación con el equipo de gestión en el Centro Educativo Virginia Elena Ortea, suministrada por la población objeto de estudio.

Principales resultados y discusión

Con relación a las características generales del centro educativo, el estudio reveló que la escuela Virginia Elena Ortea, tiene infraestructura adecuada, con fácil acceso, buena ubicación, así como aulas con ventilación y rampas.

En lo concerniente al perfil que debe poseer el coordinador pedagógico del centro educativo, el estudio determinó que el Coordinador tiene entre 41 y 50 años de edad; en servicio tiene entre 11 y 15 años; su nivel educativo alcanzado es Licenciatura; labora en tanda matutina y vespertina, en el segundo ciclo de básica

Respecto a las funciones que debe desarrollar el coordinador pedagógico en el centro educativo, el 100.0% de los consultados aseguró que da seguimiento y cumplimiento a la gestión de la carga horaria establecida para el trabajo en el aula. Al mismo tiempo, garantiza el buen uso de los diferentes recursos con que cuenta el centro, (gastable, didácticos y tecnológicos)

En lo relativo a las acciones de acompañamiento y seguimiento que aplica el Coordinador en el centro educativo, el 100.0% de los docentes consultados afirmó que el mismo tiene los encuentros pedagógicos, el acompañamiento áulico y la socialización de los resultados de evaluación es mensual, así como las reuniones formativas e informativas.

En lo referente al impacto que ha provocado la existencia del Coordinador en el centro educativo, el estudio mostró que para el 65.62% de los consultados, a veces como resultado del trabajo que realiza, las planificaciones en el centro educativo son más organizadas.

Conclusiones

- La escuela Virginia Elena Ortea posee la infraestructura adecuada, fácil acceso, buena ubicación, aulas con ventilación y rampas.
- El Coordinador posee el nivel educativo de Licenciatura, tiene entre 41 y 50 años de edad, posee de 11 y 15 años en servicio, labora en tanda matutina y vespertina, en el segundo ciclo.
- Se comprobó que para el 100.0% de los consultados, el coordinador pedagógico da seguimiento y cumplimiento a la gestión de la carga horaria establecida para el trabajo en el aula.
- Se determinó que para el 100.0% de los docentes el coordinador pedagógico en el centro educativo tiene los encuentros pedagógicos, el acompañamiento áulico y la socialización de los resultados de evaluación.

- Se encontró que para el 100.0% de los consultados a partir del trabajo del Coordinador pedagógico se han producido mejoras en el clima escolar.

Referencias bibliográficas

Simoza-Toro, M. y García Ruiz, P. (2011). El supervisor. Zona educativa del estado Barinas. República Bolivariana de Venezuela: Luz.

Carrasco, L. (2009). *Gestión de centros educativos*. Santo Domingo, República Dominicana: Editorial Corripio.

INAFOCAN (2012). *El Coordinador Docente*. Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio. Documento en línea.

MINERD. (2014). *Evaluación del Impacto del Coordinador Docente en los Centros Educativos de República Dominicana*. Santo Domingo, República Dominicana. MINERD/ IDEICE/ INTEC.

Oviedo, R. (2004). *Manual de procedimiento para el acompañamiento y seguimiento en los centros educativos*. Santo Domingo, República Dominicana.

SEEBAC. (1993). *Plan decenal de educación en acción, transformación curricular en marcha*. República Dominicana: innova 2000.

Zabalza, M. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea

Impacto de la Junta de Centro como Órgano de Participación, para el Logro de una Gestión de Calidad, desde 4to hasta 8vo grado, en el Centro Educativo Luis Conrado del Castillo, Distrito Educativo 06-07, del Municipio de Gaspar Hernández, Periodo Escolar 2015-2016.

Jahaira Altagracia Peña

INTRODUCCION

El impacto de la junta de centro, ante una sociedad en vía de desarrollo, llega a encaminar a la educación dominicana a niveles de administración y participación que van en procura del buen funcionamiento de la gestión. Las Juntas de Centro como organismos de participación: son órganos descentralizados en la toma de decisiones de un centro educativo. Estas a su vez profesan una diversidad de funciones que permiten cumplir y ejecutar la participación de manera activa en la administración.

La importancia de esta investigación radica en la necesidad de profundizar sobre qué medida se están cumpliendo las funciones que deben ejercer los miembros de las Juntas de Centro, especialmente en el centro objeto de estudio. Considerándose que la realización de este trabajo va a ofrecer los lineamientos que deben tomarse en cuenta para desarrollar eficazmente el rol que deben desempeñar los miembros de las Juntas de Centro en la gestión del centro educativo.

Esta investigación está dirigida a que se asuma la descentralización como uno de los elementos que provoca que en los centros escolares haya equidad y una verdadera democracia participativa.

Además, ésta procura elevar los niveles de calidad de la gestión a través de la participación e integración continua de toda la comunidad educativa en los procesos de los centros escolares, manteniéndose con ésta una relación armónica. Esta investigación es necesaria, porque aportará nuevos mecanismos que darán luz a cada miembro para el desarrollo eficaz de sus funciones.

Es por eso que se procura investigar las siguientes situaciones:

Desde una visión crítica, se observa que algunos miembros de la Junta de Centros no participan activamente en reuniones y las actividades que realiza el centro escolar. Situación que provoca que estos descuiden su rol dentro de este órgano de participación, propiciándoles desconocimiento de los hechos o acontecimientos que están ocurriendo tanto en los procesos administrativos como en los pedagógicos.

Por otra parte, se percibe desconocimiento de algunos de los miembros con respecto a las funciones que debe ejercer la Junta de Centro como órgano de participación en la institución. Lo que no permite el desarrollo eficaz de las funciones que estos deben desempeñar, a través de la participación continua y activa. Este accionar interrumpe el buen desarrollo de este órgano en el centro educativo al cual pertenecen.

Al parecer la junta de centro no ha obtenido los logros suficientes como órgano de participación; destacándose que esta acción no permite el desarrollo eficaz de los procesos administrativos y pedagógicos, deteniendo el curso de los procesos y las prestaciones de servicios.

Se percibe que existe poca descentralización por parte de la dirección hacia los miembros de la Junta de Centros. Perdiéndose con esta el objetivo principal de la descentralización; la cual consiste en descongestionar las instituciones escolares, para que haya un mejor desempeño de las funciones que se ejercen.

Al parecer existe poca aplicación de estrategias por parte del gestor, que involucren y comprometan a los miembros de la Junta de Centro a velar por el bienestar de la institución escolar. La cual interrumpe el apoyo recíproco que debe existir entre comunidad y escuela, imposibilitando esta la supervisión de los asuntos de interés educativo, económicos y de orden general.

El tema de investigación seleccionado busca determinar el Impacto de la Junta de Centro como Órgano de Participación para el Logro de una Gestión de Calidad,

desde 4to hasta 8vo, en el Centro Educativo Luis Conrado del Castillo, Distrito Educativo 06-07, Municipio de Gaspar Hernández, año escolar 2015-2016.

Del mismo se extrajeron los siguientes objetivos específicos:

Comprobar el nivel de participación de los miembros de la junta de centro en los procesos administrativos.

Contrastar el nivel de cumplimiento de las funciones de la junta de centro en el centro educativo objeto de estudio.

Identificar las estrategias que utiliza el gestor para motivar a los miembros de la junta de centro a participar de manera activa en los procesos administrativos.

Verificar los logros de la Junta de Centro como órgano de participación para que obtenga una gestión de calidad.

Determinar el nivel de descentralización de las funciones de la junta de centro por parte de la dirección.

Los principales referentes teóricos que sustentan esta investigación.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD)(2003, p.1), El Manual para la Organización, Legalización y Fundamentaciones de las Juntas de Centros y planteles educativos emitido por La Secretaría de Estado de Educación: "la Junta de Centro y plantel educativo es una organización para la gestión y administración educativa, en la que participan representantes de los profesores, estudiantes, Asociación de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela, y de la sociedad civil organizada. Es decir, todos los sectores involucrados en los Asuntos de la Escuela".

El MINERD(1997, p.47), La Ley General de Educación 66-97, establece la estructura de la junta de centro, la cual se organiza de la siguiente manera: "el director del centro educativo, quien lo presidirá, dos representantes elegidos por los docentes del centro, dos representantes de la Asociación de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela, un educador elegido por la asociación de padres, madres, tutores y amigos de la escuela, dos representantes de la sociedad civil organizada y un representante de los estudiantes elegidos por los miembros del consejo estudiantil".

El MINERD (2008, p.20), establece las funciones de la junta de centro, las cuales son:

- Aplicar los planes de desarrollo del centro educativo, en el marco de las políticas definidas por el Consejo Nacional de Educación.
- Fortalecer las relaciones entre escuela y comunidad y el apoyo recíproco de una a otra.
- Articular la actividad escolar y enriquecerla con actividades fuera del horario escolar.
- Velar por la calidad de la educación y la equidad en la prestación de servicios educativos.
- Supervisar la buena marcha de los asuntos de interés educativo, económico y de orden general del centro educativo, incluyendo especialmente el mantenimiento de la planta física y los programas de nutrición.
- Canalizar preocupaciones de interés general o ideas sobre la marcha del centro educativo.
- Administrar los presupuestos que le sean asignados por el Ministerio de Educación y otros recursos que requiera.
- Impulsar el desarrollo curricular, coordinar u orientar la elaboración de los Proyectos Educativos de Centros (PEC) y el Plan Operativo Anual (POA). Rendir cuentas de los recursos asignados por el MINERD y otras fuentes.

Drucker, P (1997, p.24), dice que los espacios de reunión es una estrategia potente para propiciar un trabajo en colaboración. Sin duda, su mayor desafío es superar, por un lado, la tiranía de las urgencias que generalmente viven los equipos de gestión; y, por otro, el volver a recrear estos espacios como instrumentos eficaces para generar claridad de metas, mayores consensos y valorizar la argumentación y el aprendizaje.

El MINERD (2008, p. 21), a través de la ordenanza 02-2008 en el art 48, establece que "las Juntas de Centros Educativos deberán reunirse ordinariamente cada mes y extraordinariamente cuantas veces sea necesario para tratar asuntos urgentes que requieran atención inmediata y sesionarán válidamente con la presencia de por lo menos las dos terceras partes de sus miembros".

El MENERD (2013, p. 56) a través del Módulo 3 (participación y desarrollo institucional) Guía Metodológica, establece que es el gestor del centro educativo quien debe crear el vínculo entre comunidad y escuela, a través de la motivación persistente de todos los miembros al desarrollo y ejecución de sus funciones.

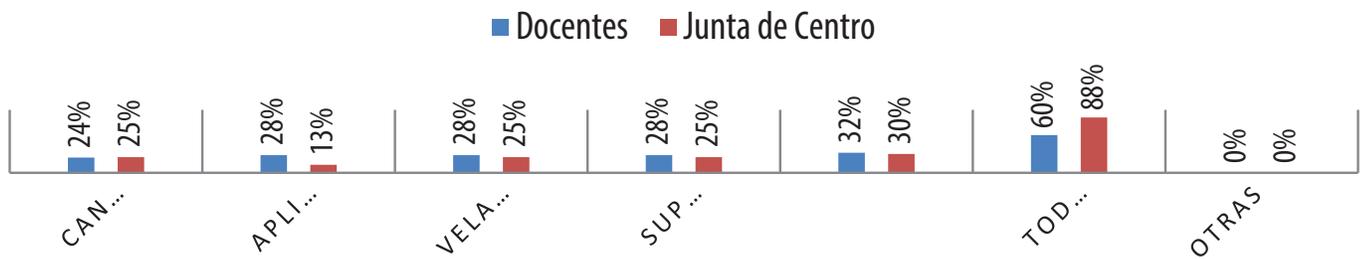
Mcadams, J. (1998, p, 136) plantea que “el reconocimiento de sus actos de agradecimiento supone un proceso positivo y de refuerzo. Puede ser algo tan simple como unas gracias por un trabajo bien hecho, tan envolvente como ser seleccionado como miembro de un equipo especial de desarrollo. El reconocimiento también significa ser consciente de lo que necesitan tanto la organización como los individuos.”

Drucker, P (1997, p. 18, 19), plantea que “la descentralización posibilita la generación de políticas de mayor impacto en el trabajo en equipo: Como promover un profesionalismo colectivo, una estrategia que puede incentivar el desarrollo del trabajo en equipo, lo que genera una estructura y modalidad de trabajo denominada trabajo por proyectos de competencias para la profesionalización de la gestión educativa sin que ello implique dejar de relacionarse con los objetivos diseñados a nivel nacional.

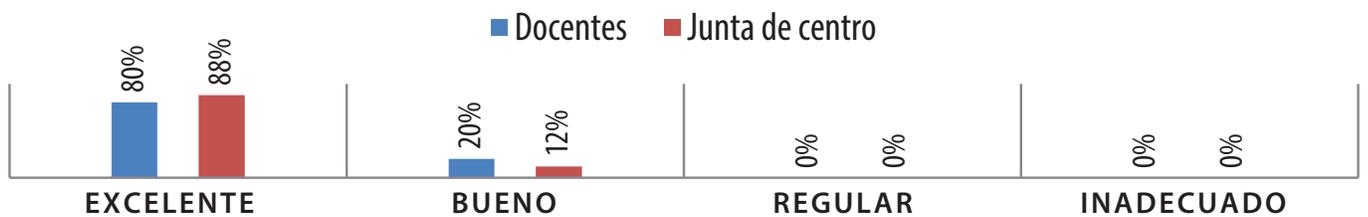
En lo referente al marco metodológico utilizado en el desarrollo de esta investigación, en lo concerniente al diseño, tipo de investigación y método para esta investigación se basa en los **enfoques mixto**. El diseño es **no experimental**; se considera una investigación **documental, descriptiva, de campo**; el método utilizado es el **deductivo y analítico**; la **técnica** para la recogida de datos se utilizarán los instrumentos de la entrevista, la encuesta, el cuestionario y la revisión de las actas de reuniones de la junta de centro. La población objeto de estudio es finita.

Principales resultados y su discusión.

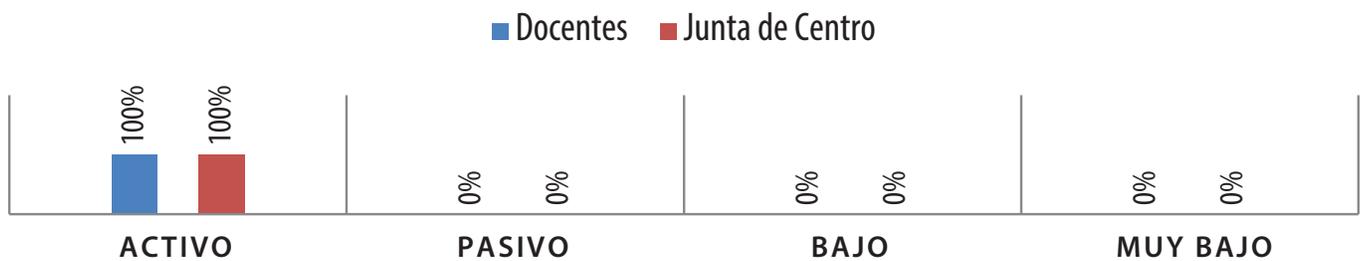
Funciones que cumple la gestora como miembro que dirige la Junta de Centro.



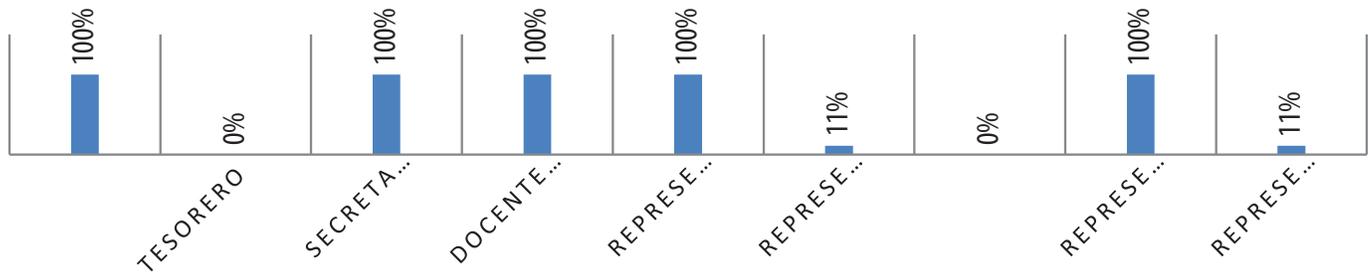
Nivel de cumplimiento de la gestora como presidenta de la junta de centro.



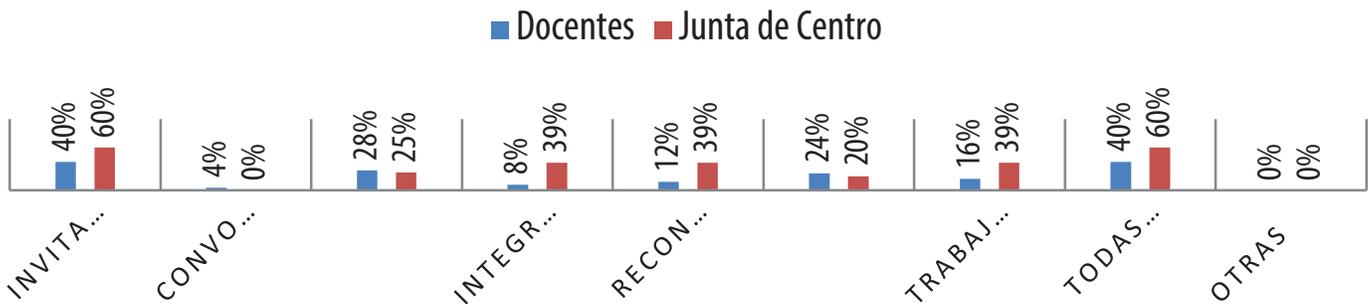
Nivel de participación de los miembros de la Junta de Centro.



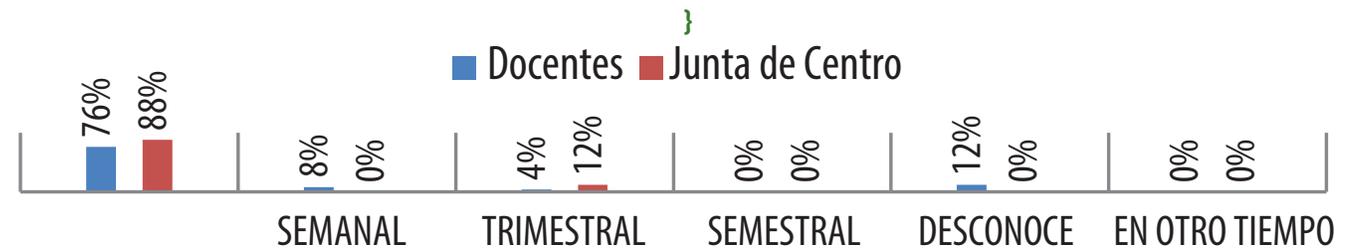
Determinar el nivel de participación de los miembros de la junta de centro.



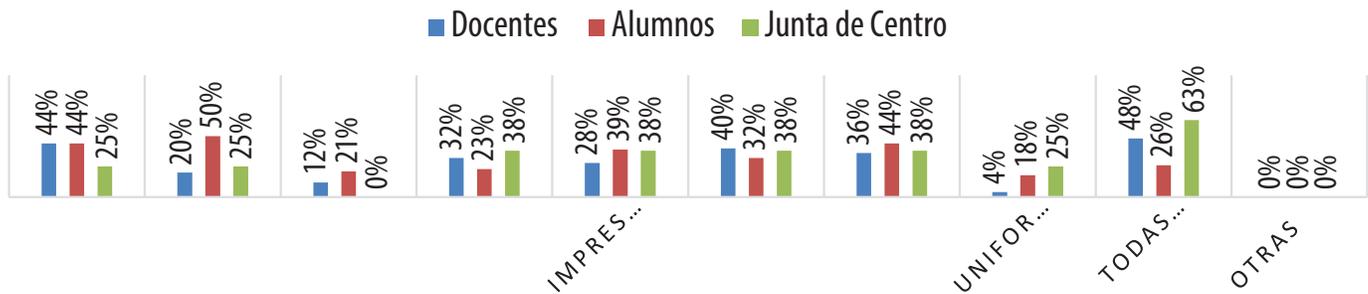
Estrategias de gestión que utiliza la gestora para motivar a los miembros de la junta de centro a la participación activa.



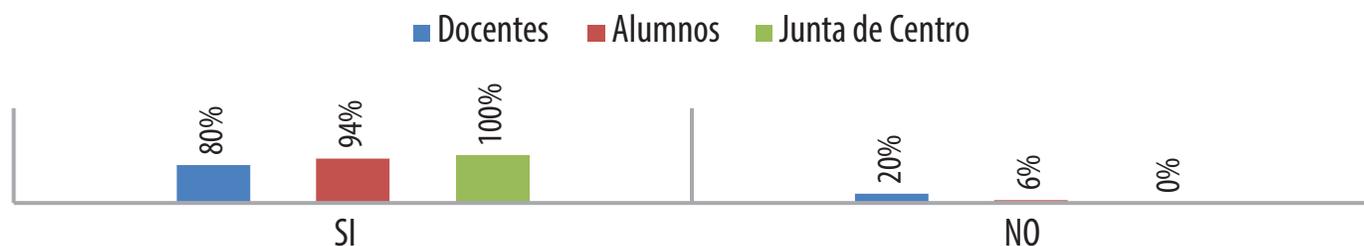
Frecuencia con que se convoca a reuniones a los miembros de la Junta de Centro.



Equipos que ha adquirido el centro educativo a través de la junta de centro.



Ha obtenido la junta de centro algún reconocimiento a nivel regional.



Nivel de descentralización



Dentro de las principales conclusiones están:

Con respecto al objetivo No. 1: Determinar el nivel de cumplimiento de las funciones de las Juntas de Centro en el centro educativo objeto de estudio:

- Se comprobó que el nivel de cumplimiento de los miembros de la Junta de Centro es excelente.
- Lo que permite concluir que los miembros de la Junta de Centro en este centro cumplen con las funciones correspondientes a su rol e identificándose a través de estas informaciones que la gestión es funcional.
- Cabe destacar que la gestora y los miembros de la Junta cumplen con las funciones siguientes: canaliza preocupaciones, aplica planes de desarrollo, vela por la calidad de la educación, supervisa la buena marcha de los procesos y fortalece la relación entre comunidad y la escuela.
- Lo que permite concluir que la ejecución de funciones por parte de este integrante es relativamente excelente y que su gestión es funcional por cumplir con sus respectivas funciones.

En respuesta al objetivo No. 2: Determinar el nivel de participación de los miembros de la Junta de Centro en los procesos administrativos:

- Los hallazgos encontrados para este objetivo, nivel de participación de los miembros resultó que la Junta de Centro participa de manera activa en el quehacer del centro es-

colar, accionar que permite un mejor y mayor funcionamiento en los procesos administrativos y pedagógicos.

- la Junta de Centro de este centro educativo es funcional y cumplen con unos de los principales objetivos de la descentralización, el cual es que se descongestionen las funciones dentro de las instituciones escolares.
- Un hallazgo sumamente importante se obtuvo en la revisión de las actas de reuniones de los miembros de la Junta de Centro, donde se constató que solo cinco (cinco) miembros de la junta participan de manera activa en el centro educativo.
- Lo que permite concluir que la participación de los miembros de la Junta Centro no es activa en su totalidad como lo establecieron los informantes.
- Es de suma importancia destacar que los miembros de la Junta no participan de manera activa en todo el quehacer educativo y ellos son:
 - Los dos representantes escogidos por la APMAE.
 - Los dos representantes de la sociedad civil.
- Para que se logre la participación activa en el centro, se utiliza la invitación mensual a las reuniones; notándose que la gestora promueve

la participación de los miembros de la Junta de Centro, como lo establece el MINERD a través de la descentralización.

En lo referente al objetivo No. 3: Identificar las estrategias que utiliza el gestor para motivar a los miembros de la Junta de Centro a participar de manera activa en los procesos administrativos.

- Se determinó que las estrategias que utiliza el gestor son: invitación con frecuencia al centro dar participación en la toma de decisiones, asignándole actividades que se ejecutan en el centro, permitiéndoles que sean protagonistas en el desarrollo de sus funciones y permitiéndole involucrarse en las compras de los equipos para el Centro.
- Existe un contexto en el centro escolar donde a los miembros de la Junta se les reconoce con palabras de agradecimiento por su labor en el centro, realizándose estas en las reuniones y asambleas.
- Por otra parte, se verificó que la estrategia que la gestora más utiliza es la invitación a reuniones mensual.
- La gestora cumple con sus respectivas funciones dándole seguimiento a las disposiciones emanadas de la descentralización.

El objetivo No. 4: Verificar los logros de la Junta de Centro como órgano de participación para que obtenga una gestión de calidad.

- Para este objetivo se constató que los logros que se han obtenido el centro son: data show, equipos de sonidos, televisores, impresora a color, impresora blanco y negro, máquina fotocopidora, televisores, abanicos y uniformes para los diferentes grupos escolares.
- Lo que indica que en este centro existe una buena organización y se evidencia que se ha logrado obtener equipos que contribuyen con el buen funcionamiento del centro y para elevar la calidad de los procesos.
- Por otra parte, otro hallazgo o logro obtenido por la Junta de Centro es un reconocimiento por su excelente organización, transparencia y trabajo en equipo.

- Lo que indica que en este centro existe una buena organización y se evidencia que se ha logrado que este órgano de participación impacte. Además, es más que evidente que la Junta de Centro de este centro escolar es funcional; lo que garantiza la eficiencia y eficacia de las prestaciones de servicios.

En respuesta al objetivo No. 5: Determinar el nivel de descentralización de las funciones de la Junta de Centro por parte de la dirección se comprobó que:

- El nivel de descentralización que ejerce la dirección es excelente.
- Lo que permite concluir que existe descentralización por parte de la gestora hacia los miembros de la Junta de Centro, poniendo esto en evidencia que ésta cumple con los lineamientos establecidos y con unos de los principales objetivos de la descentralización, el cual es descongestionar las funciones dentro de las instituciones educativas.
- Otro importante hallazgo son las acciones que más se utilizan para aprovechar las oportunidades que brinda este órgano de participación, es el trabajo en equipo, se crean escenario de participación, se toman decisiones en equipo, se gestionan soluciones y relación entre comunidad y escuela, haciéndose notar la funcionalidad y el trabajo colaborativo que existe.
- Se constató que las acciones que se realizan para fortalecer las relaciones entre comunidad y escuela son; invitación a la participación en los procesos administrativos, dar seguimiento continuo a las necesidades del centro, presentación del presupuesto a los miembros de la Junta de Centro, delegar funciones, integración a la realización de proyectos, integrar a los miembros de la Junta de Centro al manejo de los recursos, asignar trabajos en los eventos y reuniones que se realizan en el centro educativo.
- Donde los aportes que obtiene la gestión cuando trabaja en equipo y toma las decisiones en unión se logra: mayor funcionalidad en el centro, más efectividad en los procesos, crear escenarios de participación, se aprovecha más el tiempo, mejores aciertos en la

solución de problemas, surgen nuevas ideas, más armonía y Mejor calidad y mayores resultados en todo el que hacer educativo

En conclusión, respondiendo al Objetivo General:

Determinar el Impacto de la Junta de Centro como Órgano de Participación, para el Logro de una Gestión de Calidad, en el centro educativo Luis Conrado del Castillo, desde 4º hasta 8vo grado, Municipio de Gaspar Hernández, periodo escolar 2015-2016, según los resultados obtenidos de la presentación y análisis de los datos es evidente que:

- Este impacto se puede notar en la participación activa de cinco (5) de los miembros de la Junta de Centro, en el reconocimiento entregado a la Junta de Centro por su excelente manejo, por el manejo transparente de los recursos, así como en los equipos que el centro ha adquirido con los recursos que llegan al centro a través de la Junta. Dentro de ellos se pueden mencionar (data show, equipos de sonidos, impresora a color, impresora a blanco y negro, máquina fotocopidora, abanicos y uniforme para los diferentes grupos escolares, así como materiales didácticos y gastables).
- Además, se puede decir que la Junta de Centro, en este centro escolar, es un órgano funcional, ya que ejerce la ejecución de sus funciones permitiendo accionar en el descongestionamiento de las funciones en las instituciones escolares.
- En ese mismo orden se considera funcional porque se complementa con los siguientes indicadores; delegar funciones a los miembros de la Junta de Centro, trabaja en equipo, comprometen y motivan a los miembros de la Junta de Centro a participar en las actividades del centro, vela por la calidad de la educación, canalizan preocupaciones, supervisan la buena marcha de los procesos administrativos y pedagógicos y fortalece las relaciones entre comunidad y escuela, se toman las decisiones en equipo, se involucra a la comunidad y se delegan funciones.
- En este sentido los miembros de la Junta de Centro en consonancia con la gestora de este centro se sienten comprometidos para que se logre una gestión de calidad.

Referencias bibliográficas

- Arias, F (2006). *El proyecto de investigación, introducción a la metodología científica*. 5ta Edición, Caracas, Venezuela, Editorial Episteme.
- Bencosme, E. y García, J. (2010). *Descentralización de la educación en el centro educativo los Guayuyos, del Distrito Educativo 06-01 de José Conteras, Villa Trina*. Año escolar 2008-2009. Tesis para optar por el grado de magister en Gestión de Centros Educativos. Documento publicado. (INERTED). Universidad Católica Tecnológica del Cibao (UCATICI) La Vega. República Dominicana.
- Berriños, M. (2007). *Participación directa y tomas de decisiones en las organizaciones de la comunidad, desde la perspectiva de género y su incidencia en la junta escolar*, en Bolivia.
- Cabrera, D. (2001), *Descentralización de la gestión educativa en el Distrito Educativo 06-04 Haina-Nigua. Proyecto de Investigación presentado para optar por el grado de magister en Administración y Planificación*. Documento publicado (INERTED). Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), Santo Thomas de Aquino, Santo Domingo, R.D.
- Chiavenato, I (2000). *Administración de los Recursos Humanos*. 5ta edición. California. McGraw Hill.
- Chiavenato, I (2004). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. 7ma Edición. México. McGraw-Hill Interamericana.
- Drucker, P. (1997). *La administración en una época de grandes cambios*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P (2006), *Metodología de la investigación*. 4ta edición. México. Editorial Mc Graw-Hill interamericana.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P (2010), *Metodología de la investigación*. 5ta edición. México. Editorial Mc Graw-Hill interamericana.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. *Manual para la Organización, Legislación y Funcionamiento de las Juntas de Centros y Plantel Educativo*. 2da Edición. Santo Domingo, 2003

- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2003). *Ordenanza No 1-2003. Establece el reglamento de las juntas descentralizadas.*
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2013). *Manual operativo de centro educativo público.*
- Ministerio de Educación del Salvador (2008). *Gestión Escolar Ejecutiva.* 1ra edición. El Salvador.
- Ministerio de Educación (1997), *Ley General de Educación 66-97.* República Dominicana.
- Ministerio de Educación (2008), *Ordenanza 02-2008,* Que establece el reglamento de las Juntas Descentralizadas. República Dominicana.
- MINERD, (2003). *Manual Operativo de Centros Educativos Públicos.* República Dominicana.
- MINERD, (2003). Escuela de Directores, programa de certificación en gestión de calidad. Módulo 3, Participación y desarrollo institucional.
- MINERD, (2003). Escuela de Directores, programa de certificación en gestión de calidad. Módulo 5, Gestión de los recursos.
- MINERD (2008). *Ley Orgánica de Educación. Consejo Nacional de Educación. Ordenanza No. 02-2008, que establece el reglamento de las juntas descentralizadas.*
- MINERD (1997). *Ley General de Educación 66-97.* Santo Domingo República Dominicana.
- MINERD (2003). *Manual para la organización, legalización y funcionamiento de las juntas de centros y plantel educativo.* 2da edición. Santo Domingo.
- MINERD (2004- 2008), *Modelo de Gestión Educativa.*
- Montero, D. y Hernández, A (2012). *Impacto de participación en la Gestión Institucional de los centros educativos públicos del nivel medio de la Red-4 del Distrito Educativo 10-06 Mendoza, Santo Domingo.* Año escolar 2011-2012. Tesis para optar por grado de magister en Gestión de Centros Educativos. Documento publicado. (INERTED). ISFODOSU, Félix Evaristo Mejía. Santo Domingo. R.D.
- Mcadams, J., Paker, G y Zielinnski, D. (2013). *Planes de reconocimiento de diversas compañías.*
- Pacheco y Fischer,V. (2003). Asociación de profesores de segunda enseñanza. Escuela de Formación Sindical. Tomado de <http://www.apse.or.cr/webapese/index.htm> el día 2/02/2016.
- Sull,D. (2009) ¿Qué es un compromiso. <http://www.sxxiper.com> 02/02/2016.
- Salcedo (1999). Panorámica y calidad de los estudios de post grado del mundo. Sevilla 2004.
- Torra, Del Coral, Pérez, Tirano y otros (2012). Identificación de componentes docentes que orienten el desarrollo de planes y formación, dirigidos al profesorado universitario. Revista de Docencia Universitaria.
- Tamayo, M (2003). *El proceso de investigación científica.* 4ta Edición. México, D.F. Limesa, S, A. DE.C.V Grupo noriega, Editorial Balberas.95.

Análisis de la Capacitación del Personal Administrativo de la Universidad Abierta para Adultos y su Incidencia en el Desempeño Laboral, en el Período 2013-2014

Mario Torres

Darío Díaz Then

INTRODUCCION

El capital humano se ha convertido en el activo más importante de las organizaciones. En efecto, conscientes de esta realidad, las empresas no han escatimado ni esfuerzos ni recursos en capacitar y desarrollar al máximo el potencial intelectual de su personal, ya que son miembros activos en el logro de los objetivos. Ejemplo de esto es la Universidad Abierta para Adultos. La misma, reconoce el valor de la capacidad y la calidad de su personal, por lo que se empeña permanentemente en su desarrollo intelectual y en su crecimiento personal, tal como expresa el valor institucional *Talento Humano*.

En la actualidad, la capacitación en las organizaciones es de vital importancia porque contribuye al desarrollo de los colaboradores tanto personal como profesional. Por ello las empresas deben encontrar mecanismos que den a sus colaboradores los conocimientos, habilidades y actitudes que se requiere para lograr un desempeño óptimo.

Por tanto, la temática del presente estudio revierte gran importancia, sobre todo para la Universidad Abierta para Adultos, en una etapa en que, justo en el 2015, reinicia un importante proceso de planificación, de reforma, de transformación e innovación. Dichos retos y desafíos se logran disponiendo de un personal capacitado, competente y comprometido con la institución.

El objetivo general de la investigación se centró en analizar la capacitación del personal administrativo de la Universidad Abierta Para Adultos y su incidencia en el desempeño laboral en el período 2013-2014.

Los objetivos específicos planteados en dicha investigación fueron los siguientes:

- Determinar el nivel de cumplimiento del proceso de capacitación del personal administrativo de la Universidad Abierta para Adultos.
- Detectar las necesidades de capacitación que posee el personal administrativo de la UAPA para desempeñar con eficacia sus funciones.
- Determinar el nivel de satisfacción del personal con la capacitación recibida.
- Determinar el nivel de desempeño laboral del personal administrativo en relación con la capacitación recibida.

Para dar respuesta a los objetivos, la investigación se apoyó en fuentes de carácter documental, donde se emplearon recursos bibliográficos muy importantes en el análisis teórico, por lo que, la misma se constituye como un aporte y reforzamiento a las distintas teorías existentes e investigaciones sobre la capacitación.

Con relación a la metodología de investigación, el diseño que se usó fue el no experimental, ya que la misma se realizó sin manipular variable, con un enfoque cuantitativo, donde se midieron y analizaron las variables de manera científica con base en la medición numérica y el análisis estadístico.

Además, fue correlacional: de *campo*, porque los datos se obtuvieron directamente de los sujetos investigados: el personal administrativo de la UAPA; descriptiva, ya que se describió la situación actual y todos los elementos que componen la capacitación del personal y, documental, porque el equipo investigador se auxilió de teoría a través del uso de textos y documentos escritos sobre el tema. Por la naturaleza de esta investigación, se usó el método deductivo, puesto que el mismo parte de situaciones generales con el fin de llegar a explicaciones particulares de la realidad estudiada.

Se usó como técnica la entrevista y la encuesta, mientras que como instrumento se utilizó una guía de preguntas estructuradas y el cuestionario con preguntas relativas al tema de estudio.

La población estuvo compuesta por el personal administrativo y los participantes del Curso Final de Grado, cuatrimestre 1-2015 de la UAPA. Así como también la directora del departamento de Recursos Humanos a quien se le realizó la entrevista.

DESARROLLO

La capacitación permite mejorar el presente y ayudar a construir un futuro en el que la fuerza de trabajo esté formada y preparada para superarse continuamente. Esta debe desarrollarse como un proceso, siempre en relación con el puesto y con los planes de la organización.

En la actualidad la capacitación es la respuesta a las necesidades que tienen las empresas o instituciones de contar con un personal calificado y productivo. Es el desarrollo de tareas con el fin de mejorar el rendimiento productivo, elevar la capacidad de los trabajadores mediante la mejora de las habilidades, actitudes y conocimientos.

En afinidad a esto, Chiavenato (2011), sostiene que la capacitación "es el proceso de desarrollar cualidades en los recursos humanos, preparándolos para que sean más productivos y contribuyan mejor al logro de los objetivos de la organización". (p.371). Ciertamente que el propósito de la capacitación es influir en los comportamientos de las personas para aumentar su productividad en el trabajo.

En ese sentido, Dessler (2009) sostiene, que capacitar "significa propiciar a los empleados nuevos o antiguos de las habilidades que requieren para desempeñar su trabajo" (p.294).

En torno a este planteamiento conviene señalar que la capacitación es la experiencia aprendida que produce un cambio permanente en el individuo y que mejora su capacidad para desempeñar una labor. De ahí que, la capacitación implica un cambio de habilidades, de conocimientos, de actitudes y de comportamiento conforme a la postura de este autor.

En cuanto a los beneficios de la capacitación, Mondy (2010), señala los siguientes: "la satisfacción de los empleados, el mejoramiento de la moral, una tasa de retención más alta, una tasa de rotación más baja, una mejora en las contrataciones, el aumento en las utilidades y la invaluable consecuencia de que los empleados satisfechos producen clientes satisfechos" (p.198).

William (2008), hace una diferenciación de los beneficios de la capacitación para los empleados y para la organización.

Para los empleados:

Toma de decisiones y solución de problemas, confianza; contribuye positivamente en el manejo de conflictos y tensiones, forja líderes y mejora las aptitudes comunicativas, incrementa el nivel de satisfacción con el puesto, permite el logro de metas en los individuos, elimina temores a la incompetencia o la ignorancia individual.

Para la organización:

Mantiene la competitividad de la organización, incrementa la rentabilidad, mejora el conocimiento del puesto y de la organización a todos los niveles, eleva la moral, promueve la identificación con los objetivos de la organización, crea mejor imagen de la empresa, mejora la relación jefes-subordinados, ayuda en la preparación y guías para el trabajo, ayuda en la comprensión de nuevas políticas, proporciona información con respecto a decisiones futuras, agiliza la toma de decisiones y solución de problemas en la empresa, incrementa la productividad y la calidad del trabajo y promueve la buena comunicación en la organización.

Chiavenato (2011) sostiene que la capacitación "implica un proceso de cuatro etapas: detección de las necesidades de capacitación o el diagnóstico, el programa de capacitación para atender a las necesidades detectadas, implantación o ejecución del programa y la evaluación de los resultados obtenidos.

Ampliando estos argumentos, el proceso de capacitación se trata de un procedimiento cíclico, continuo y estandarizado para las empresas capacitar y desarrollar el potencial de su personal. En la primera etapa que menciona el autor se pretende diagnosticar las necesidades de capacitación; determinar qué personal debe ser capacitado, sobre qué debe ser capacitado y quién debe capacitar en cuanto a las competencias y conocimiento.

En la segunda etapa del proceso se hace una planificación estratégica de programas de capacitación estableciendo objetivos específicos a corto, mediano y largo plazo, fechas, responsables, presupuesto y acciones a seguir durante un tiempo determinado. Y luego dar el siguiente paso que consiste en la ejecución de los

programas, tomando en cuenta, además de los participantes e instructores, la metodología, los contenidos, espacio y tiempo. Es la etapa de la puesta en marcha del plan de capacitación y desarrollo del personal.

La etapa final del proceso de capacitación es justamente la evaluación de los resultados, aunque se debe hacer durante y después de la misma. Se puede evaluar tanto el programa como a los participantes, con el fin de conocer los logros, como las deficiencias, con el fin de considerarlos y corregirlos.

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación se comprobó que la Universidad Abierta para Adultos no cumple con rigurosidad con este proceso, ya que no se hacen diagnósticos para detectar las necesidades de capacitación que estos poseen, dato este que coincide con las respuestas del 46% de los encuestados que afirmaron que no han sido evaluados para detectar sus necesidades de capacitación, mientras que el otro 54% afirma haber sido evaluado.

Conforme a la entrevistada, aunque sin previa planificación estructurada, se han desarrollado diversos programas de capacitación, en los cuales se ha integrado el personal. Y la etapa de evaluación es realizada de manera directa por los facilitadores a través del diálogo interactivo con los participantes.

Un elemento importante a tomar en cuenta es la satisfacción del personal con la capacitación que reciben, que puede servir de insumo para evaluar las actividades de capacitación. La misma según Guzmán Valdivia (1999), debe realizarse en distintos momentos, desde el inicio de un programa de capacitación, durante y al finalizar dicho programa. Cuando el personal percibe que no se presta la mínima atención a su capacitación se siente insatisfecho con la empresa, desmotivado, ya que la capacitación es una acción que demuestra en las organizaciones el interés e importancia que tiene de su personal.

Conforme al estudio realizado, al preguntársele a los empleados de la Universidad Abierta para Adultos sobre su nivel de satisfacción con la capacitación recibida, los resultados generales revelaron que un 42% se siente satisfecho con la misma, un 33% muy satisfecho, un 19% poco satisfecho y el otro 6% insatisfecho.

De modo que es obvia la importancia de la capacitación y a raíz de esto la incidencia que tiene la capacitación en el desempeño laboral. Siliceo (2000), puntualiza que

el desempeño laboral se mide a través de la capacidad de liderazgo que manifiesta el personal, la gestión del tiempo, las habilidades organizativas y la productividad para analizar cada empleado de forma individual.

En este estudio se pudo verificar que la capacitación ha incidido de manera muy notable y positiva sobre el desempeño laboral; un 59% del personal encuestado reveló que la capacitación recibida en UAPA ha mejorado bastante su desempeño laboral. Esto se comprobó a través del nivel de mejora que el personal manifiesta que ha tenido en la calidad del trabajo, el cumplimiento de las metas, el servicio al cliente, la planificación, la administración del tiempo, el liderazgo en el trabajo y la mejora de las conductas personales y laborales.

Según Landy (2005), el desempeño laboral se refiere a "las acciones y conductas que son relevantes para las metas de la organización; las cuales se miden en términos del rendimiento del trabajador." (p.165). Mientras que Ríos (2014), agrega que el desempeño laboral adecuado, es el rendimiento laboral y la actuación del trabajador, adecuada a los requerimientos establecidos para su cargo y expresa la idoneidad demostrada.

En definitiva, el individuo en relación con la capacitación manifiesta su desempeño laboral en las competencias, conocimientos, habilidades, experiencias, sentimientos, actitudes, motivaciones, características personales y valores que contribuyen a alcanzar los resultados que se esperan.

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

La investigación se orientó a responder las cuatro variables siguientes: Cumplimiento del proceso de capacitación, necesidades de capacitación del personal, satisfacción del personal con la capacitación y desempeño laboral del personal.

CUMPLIMIENTO DEL PROCESO DE CAPACITACIÓN

Pregunta No. 2. De la entrevista realizada a la encargada del departamento de Recursos Humanos, Universidad Abierta para Adultos:

Sabemos que, la capacitación efectiva se basa en un proceso estandarizado que abarca un diagnóstico de las necesidades, elaboración del programa de capacitación, ejecución del programa y evaluación de la capacitación, ¿en qué medida cumple el Departamento de Recursos Humanos con dicho proceso?

A esta pregunta la entrevistada respondió que no se cumple con exactitud con este proceso estructurado, pues no siempre se ha hecho un previo diagnóstico para conocer las necesidades de capacitación que posee el personal, no se planifican previamente los programas, ni se hace una evaluación final de la capacitación; tan sólo se imparten talleres y cursos de capacitación al personal.

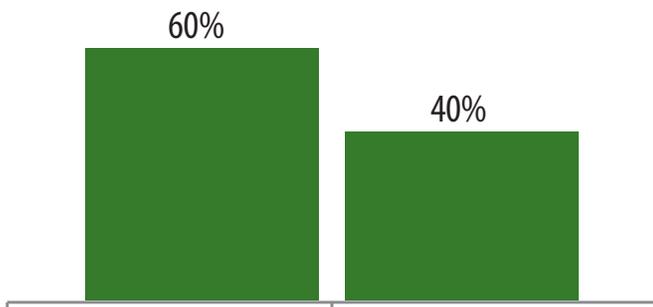
Entre los elementos que se toman en cuenta para la capacitación, la entrevistada destaca: la aplicación de los contenidos del curso, la solicitud de capacitación de su personal que hace el superior inmediato, las ofertas de capacitación y su importancia y aplicación para el personal.

Sobre los principales y últimos programas de capacitación, la entrevistada destaca los siguientes cursos talleres: servicio al cliente, archivística, cultura organizacional, identificación institucional, imagen corporativa, trabajo en equipo y ARS.

En adición a estos datos, es importante destacar los siguientes resultados relacionados con el cumplimiento del proceso de capacitación:

Gráfico No. 6:

¿En el tiempo que tiene laborando en la institución, ha recibido capacitación para mejorar las funciones que desempeña?

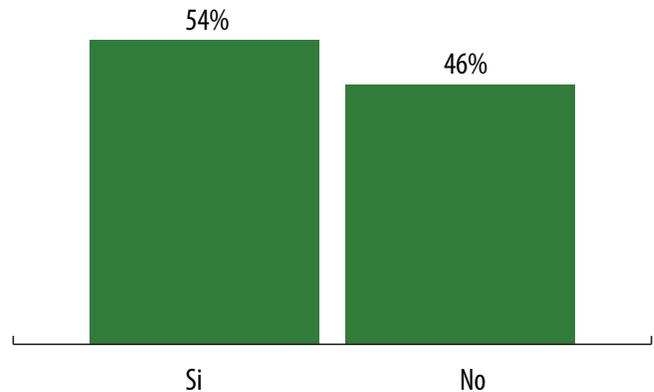


Fuente: Pregunta No. 6 del cuestionario aplicado al personal administrativo de la Universidad Abierta para Adultos, UAPA.

El gráfico muestra que el 60% de los encuestados respondió que ha recibido capacitación y el otro 40% no ha recibido capacitación para tales fines. Esto revela que a pesar de que la mayoría del personal ha recibido capacitación, un por ciento muy elevado no ha participado en la misma.

Gráfico No. 7:

¿La institución ha detectado las necesidades de capacitación que posee el personal para desempeñar sus funciones?



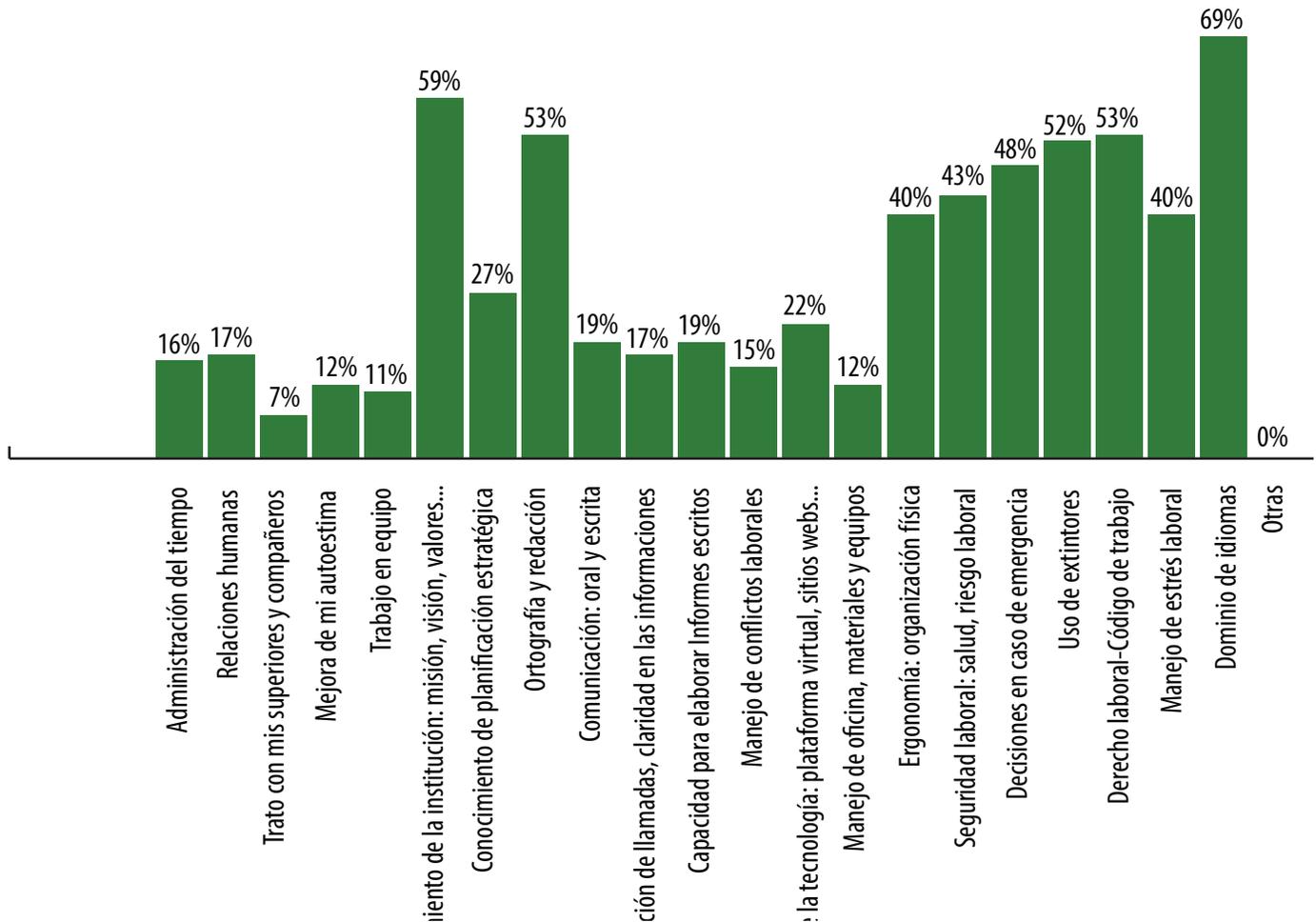
Fuente: Pregunta No. 7 del cuestionario aplicado al personal administrativo de la Universidad Abierta para Adultos, UAPA.

En el gráfico se muestra que el 54% de los encuestados respondió que la institución ha detectado sus necesidades de capacitación, mientras que el otro 46% restante afirma lo contrario. Esto indica que a un número significativo de empleados no se le han diagnosticado las necesidades de capacitación que poseen.

NECESIDADES DE CAPACITACIÓN DEL PERSONAL

Gráfico No. 19:

Área en que usted considera que necesita ser capacitado



Fuente: Pregunta No. 19 del cuestionario aplicado al personal administrativo de la Universidad Abierta para Adultos, UAPA.

*Nota: Esta pregunta fue respondida por los 121 encuestados, en la misma podían elegir más de una alternativa.

En el gráfico se muestra que el personal manifiesta las áreas en que considera que debe ser capacitado. Un 69% revela como necesidad de capacitación el dominio de idiomas, un 59% conocimiento de la institución, otro 53% ortografía y redacción y derecho laboral, respectivamente; un 52% uso de extintores, un 48% decisiones en caso de emergencia, un 43% seguridad laboral, un 40% ergonomía y manejo de estrés laboral, respectivamente; un 27% conocimiento de planificación estratégica, otro 22% manejo de la tecnología plataforma virtual, sitios webs de la UAPA.

Un 19% comunicación oral y escrita y capacidad para elaborar informes escritos, respectivamente; un 17% relaciones humanas y recepción de llamadas, respectivamente; un 16% administración del tiempo, un 15%

manejo de conflictos laborales, un 12% mejora de autoestima y manejo de oficina, materiales y equipos, respectivamente; un 11% trabajo en equipo, un 7% trato con sus superiores y compañeros.

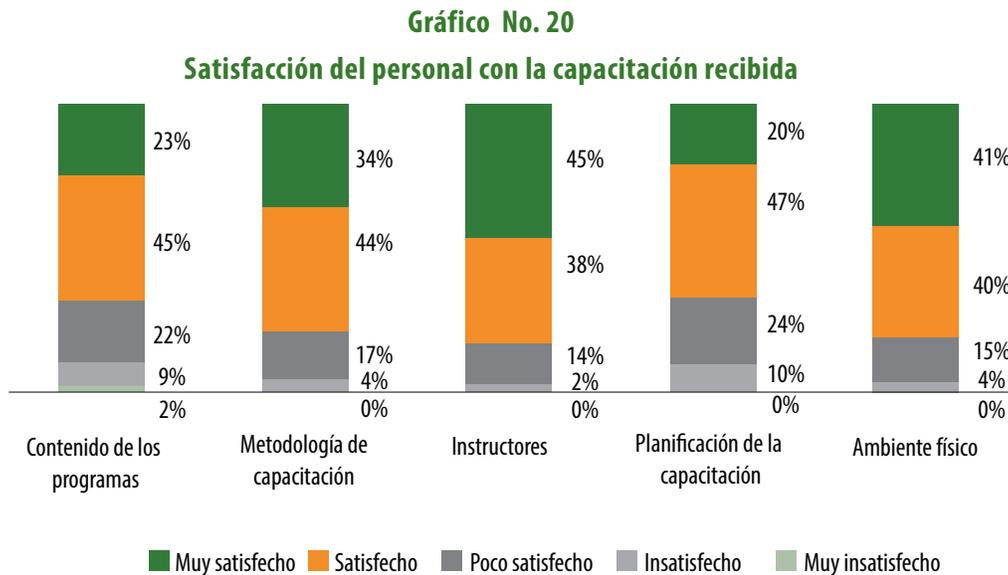
Pregunta No. 16 de la entrevista realizada a la encargada del departamento de Recursos Humanos, Universidad Abierta para Adultos:

Como encargada de Recursos Humanos, ¿podría mencionar las necesidades de capacitación más importantes que percibe en el personal actualmente?

A esta pregunta la entrevistada destacó como necesidades de capacitación más importantes: comunicación oral y lenguaje corporal; cuidado (higiene) e imagen personal: vestuario, cuidado del cabello, uña, maquillaje, actitudes negativas en el trabajo, relaciones interpersonales, básicamente críticas negativas a los compañeros.

En sentido general, las áreas más críticas en las que el personal necesita capacitación son: conocimiento de la institución, ortografía, redacción, seguridad industrial, legislación laboral, ergonomía, manejo de estrés, relaciones interpersonales, comunicación oral, cuidado e imagen corporal, actitud en el trabajo.

SATISFACCIÓN DEL PERSONAL CON LA CAPACITACIÓN



Fuente: Pregunta No. 20 del cuestionario aplicado al personal administrativo de la Universidad Abierta para Adultos, UAPA.

***Nota:** Esta pregunta fue respondida sólo por los 73 encuestados que recibieron capacitación.

El gráfico muestra el nivel de satisfacción del personal con la capacitación en función a los componentes más relevantes: contenido de los programas: un 44% se siente satisfecho, un 23% muy satisfecho, el 22% poco satisfecho, un 9% insatisfecho y el 2% muy insatisfecho; sobre la metodología un 44% se siente satisfecho, un 34% muy satisfecho, el 17% poco satisfecho y un 5% insatisfecho.

Con relación a los instructores: el 45% dice sentirse muy satisfecho, un 38% satisfecho, un 14% poco satisfecho y el 3% insatisfecho. En la planificación de la capacitación resultó que el 46% se siente satisfecho,

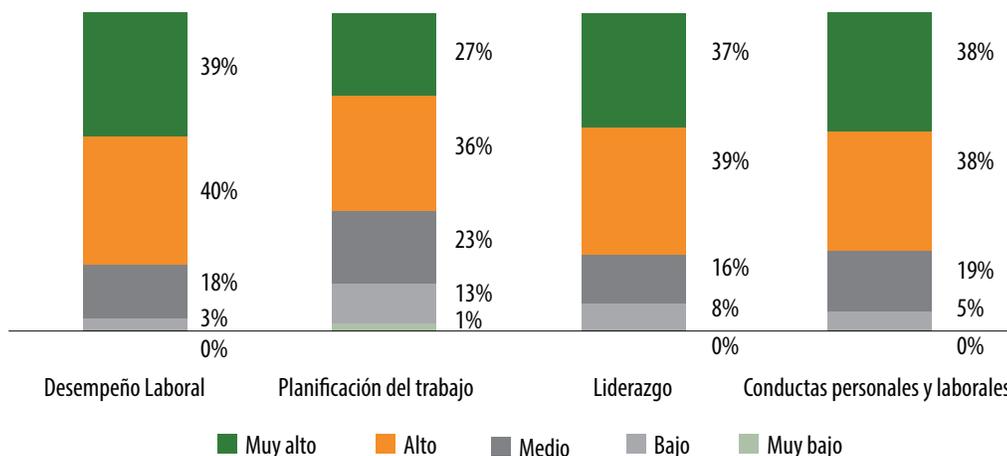
un 24% poco satisfecho, 20% muy satisfecho y el 10% insatisfecho. Sobre el ambiente físico un 41% se siente muy satisfecho, un 40% satisfecho, un 15% poco satisfecho y el otro 4% insatisfecho.

El promedio final revela que un 42% se siente satisfecho, un 33% muy satisfecho, un 19% poco satisfecho, y el otro 6% insatisfecho con la capacitación recibida. Lo que indica que el personal se siente satisfecho con la capacitación recibida en UAPA.

DESEMPEÑO LABORAL DEL PERSONAL CON RELACIÓN A LA CAPACITACIÓN

Gráfico No. 23.5:

Nivel de mejora a través de los siguientes componentes después de la capacitación recibida en UAPA



Fuente: Pregunta No. 23.1 del cuestionario aplicado al personal administrativo de la Universidad Abierta para Adultos, UAPA.

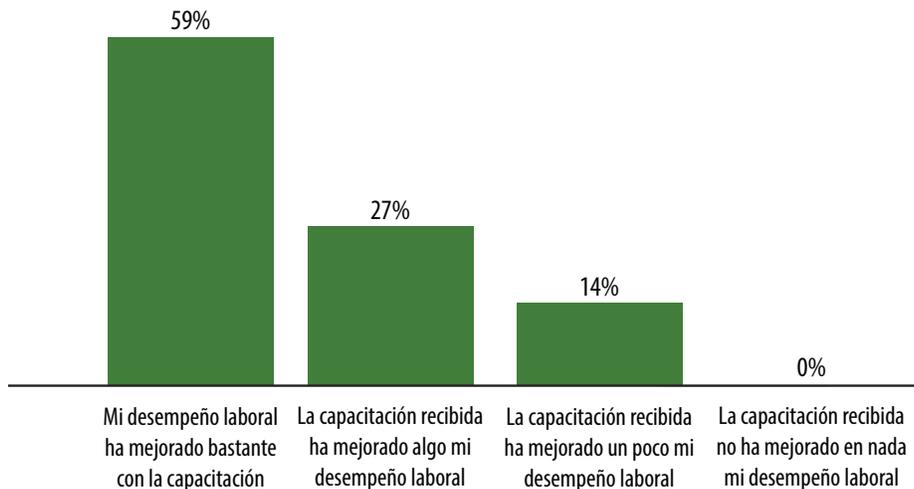
*Nota: Esta pregunta fue respondida por los 73 encuestados que recibieron capacitación.

El gráfico muestra el nivel de mejora del personal después de la capacitación recibida en función a los componentes más relevantes de rendimiento: sobre el desempeño laboral un 40% revela que es alto, un 39% muy alto, un 18% medio, y el 3% bajo; la planificación del trabajo un 36% la valora como alta, un 27% muy alta, un 23% media, un 12% baja y el 1% muy baja. Con relación al liderazgo en el trabajo: un 39% lo estima como alto, un 37% muy alto, un 16% medio y el otro 8% bajo.

Sobre conductas personales y laborales de los empleados, un 38% muy alto y alto respectivamente; un 19% medio y el 5% como bajo. El promedio final indica que un 38% del personal estima su nivel de mejora en el trabajo como alto, un 35% muy alto, un 19% medio y el 8% como bajo. Lo que indica que el nivel de mejora del personal ha sido significativo después de la capacitación recibida.

Gráfico No. 24:

A nivel general ¿En qué medida ha contribuido la capacitación recibida en UAPA para la mejora de su desempeño laboral?



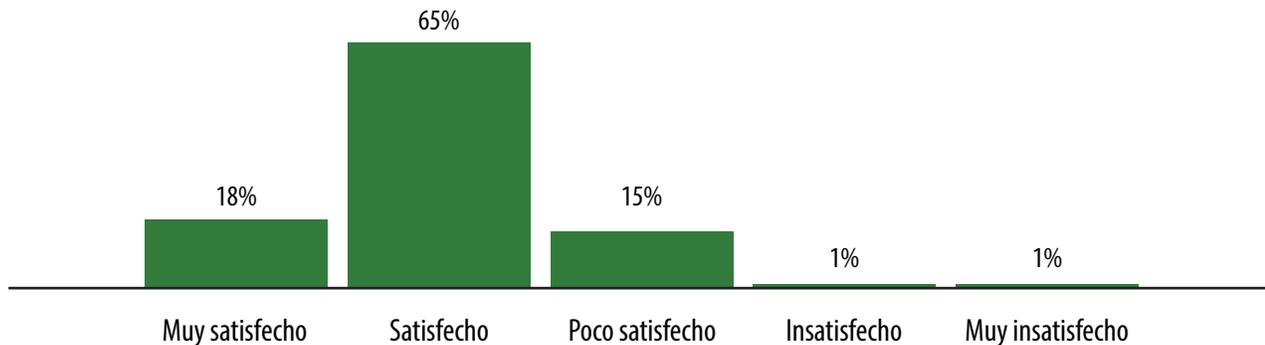
Fuente: Pregunta No. 24 del cuestionario aplicado al personal administrativo de la Universidad Abierta para Adultos, UAPA.

*Nota: Esta pregunta fue respondida solo por el 73 de los encuestados que recibieron capacitación.

Se evidencia en el gráfico que del personal encuestado un 59% estima que la capacitación recibida en UAPA ha mejorado bastante su desempeño laboral, un 27% considera que ha mejorado algo su desempeño y un 14% siente que ha mejorado un poco su desempeño. Esto indica que la capacitación ofrecida en UAPA ha contribuido en la mejora del desempeño laboral de su personal.

Gráfico No. 9:

Nivel de satisfacción de los participantes con el trato recibido del personal en los departamentos que ha solicitado servicios



Fuente: Pregunta No. 9 del Cuestionario aplicado a los participantes del Curso Final de Grado, Cuatrimestre 1-2015, Universidad Abierta para Adultos.

Como indicador de desempeño laboral del personal, en el gráfico anterior se muestra el nivel de satisfacción de los participantes con el trato recibido en los departamentos. Se puede apreciar que el 65% de los encuestados se siente satisfecho, un 18% se siente muy satisfecho, otro 15% poco satisfecho, y el 1% dice sentirse insatisfecho y muy insatisfecho respectivamente. Esto indica que los participantes se sienten satisfechos con el trato recibido por el personal en los distintos departamentos de la universidad.

CONCLUSIONES

Al finalizar la investigación “Análisis de la capacitación del personal administrativo de la Universidad Abierta para Adultos y su incidencia en el desempeño laboral en el período 2013-2014”, se presenta a continuación las conclusiones más importantes conforme a cada objetivo:

Objetivo específico No. 1: Determinar el nivel de cumplimiento del proceso de capacitación del personal administrativo de la Universidad Abierta para Adultos.

Mediante la entrevista realizada a la encargada del departamento de Recursos Humanos de la institución y el cuestionario aplicado al personal administrativo se pudo comprobar que la institución no cumple con el debido proceso de capacitación, constituido por el diagnóstico de necesidades de capacitación, planificación de los

programas, ejecución y evaluación de la capacitación; el proceso se ejecuta sin rigurosidad conforme a los criterios establecidos.

Según la entrevistada, no se hace una detección de necesidades de capacitación para determinar a quién capacitar y sobre qué capacitar; en adición a esto, el 46% del personal encuestado afirmó que la institución no le ha evaluado para detectar dichas necesidades. Sobre la planificación del programa de capacitación, la entrevistada aclara que, aunque se han impartido diversos talleres, cursos y diplomados al personal, estos se han realizado sin una previa planificación a corto, mediano y largo plazo, donde se establezcan líneas estratégicas, participantes, responsables y presupuesto para la capacitación del personal.

Sobre la ejecución de los programas, conforme a la mayoría de los encuestados, la capacitación se ha desarrollado en la misma institución, en la jornada de trabajo del personal, predominando la modalidad presencial y como técnica utilizada la tecnología y el aprendizaje interactivo en el aula. Sobre las principales temáticas de los programas, un 46% afirmó que ha participado en talleres de servicio al cliente, un 37% sobre educación virtual, un 30% desarrollo de habilidades administrativas y gerenciales, un 29% sobre tecnología, un 23% trabajo en equipo.

En cuanto a la evaluación como etapa, durante y después del proceso de capacitación, la entrevistada manifestó que no se realiza de manera estricta bajo criterios previamente definidos y estructurados, sino de manera directa por los instructores a través del diálogo interactivo con los participantes de la capacitación.

Objetivo específico No. 2: Determinar las necesidades de capacitación que posee el personal para desempeñar con eficacia sus funciones.

A través de la entrevista a la encargada y los cuestionarios aplicados al personal y a los participantes se pudieron determinar importantes necesidades de capacitación en los empleados: un 69% del personal afirma no tener dominio de idioma, un 59% debe conocer con mayor amplitud la institución (misión, visión, planificación). En ese sentido, un 87% de los participantes encuestados confirma que el personal debe ampliar los conocimientos generales de la institución (informaciones académicas, plataforma virtual) y el otro 13% considera lo contrario.

En otro orden, del personal encuestado un 53% dice que debe mejorar la ortografía y redacción y conocer sobre sus derechos y deberes como empleado (derecho laboral), respectivamente; un 52% uso de extintores, un 48% decisiones en caso de emergencia, un 43% seguridad, salud, riesgo laboral; un 40% sobre ergonomía, organización física del trabajo (5s); un 22% manejo de tecnología (paquete office, plataforma virtual UAPA, etc.).

Sin embargo, la entrevistada percibe debilidades del personal en la comunicación oral: la expresión y lenguaje corporal, cuidado e imagen personal; actitudes negativas en el trabajo y relaciones interpersonales.

Objetivo específico No. 3: Determinar el nivel de satisfacción del personal con la capacitación recibida

Para mayor efectividad y objetividad, se determinó el nivel de satisfacción del personal con la capacitación recibida mediante los principales componentes que intervienen en el desarrollo de los programas: contenido, metodología, instructores, planificación y ambiente físico de la capacitación.

Con relación al contenido de los programas un 44% del personal se siente satisfecho, un 23% muy satisfecho, un 22% poco satisfecho, 9% insatisfecho y un 2% muy insatisfecho. Con relación a la metodología un 44% se

siente satisfecho, un 34% muy satisfecho, un 17% poco satisfecho y el 5% como insatisfecho. Con relación a los instructores: el 45% de los encuestados se siente muy satisfecho, el 38% satisfecho, el 14% poco satisfecho y el 3% insatisfecho.

Con la planificación de la capacitación el 46% de los encuestados se siente satisfecho, un 24% poco satisfecho, 20% muy satisfecho y en 10% insatisfecho. Sobre el ambiente físico el 41% se siente muy satisfecho, 40% satisfecho, 15% poco satisfecho y 4% insatisfecho.

En adición a lo anterior, el 86% revela que la capacitación recibida ha llenado sus expectativas y cubierto sus necesidades de capacitación y el otro 14% se mostró en desacuerdo, y como opinión complementaria un 11% sostuvo que la capacitación debe estar más relacionada con las tareas que realiza el personal; un 6% dice que la institución debe capacitar más al empleado para que desarrolle su potencial en el trabajo.

Objetivo específico No. 4: Determinar el nivel de desempeño laboral del personal administrativo en relación con la capacitación recibida.

Basado en los resultados obtenidos, se comprobó que la capacitación ha impactado de manera muy positiva sobre el desempeño laboral del personal, lo cual se evidenció a través de los más importantes componentes y aspectos de medición: desempeño laboral, planificación del trabajo, actitud de liderazgo, conductas personales y laborales, de los cuales se concluye que:

El nivel de mejora del dominio de las tareas, un 47% lo considera muy alto, un 36% alto y otro 17% medio. La calidad del trabajo, un 47% la estima como alta, un 32% muy alta y el otro 22% medio. El rendimiento laboral es alto según el 52%, muy alto conforme al 29%, y como medio según el 19%. Sobre el nivel de compromiso y responsabilidad laboral, un 51% dice que es muy alto, un 29% alto y el otro 21% lo estima como medio.

Con relación al servicio al cliente un 83% de los participantes encuestados se siente satisfechos con el trato recibido, mientras que el otro 17% revela sentirse insatisfecho.

En el nivel de planificación del trabajo, aspectos tales como: manejo del tiempo el 48% lo estima medio, un 37% alto, y el otro 15% muy alto. La orientación a las tareas que desempeñan, un 44% lo considera como

medio, un 36% alto y un 20% muy alto. El nivel de logro de las metas, un 45% lo estima como muy alto, un 36% alto y un 19% medio.

En lo relativo al liderazgo, específicamente el trabajo en equipo, un 47% lo considera como muy alto, un 38% alto y el otro 15% medio. La iniciativa y creatividad para desempeñar el trabajo, un 42% dice que es alto, un 29% muy alto, otro 29% medio. Mientras que el nivel de comunicación interna un 41% lo estima como alto, un 30% muy alto y un 29% medio.

Finalmente, en cuanto a las conductas personales y laborales en el trabajo, evaluada mediante sus principales aspectos, se comprobó lo siguiente: nivel de mejora de las relaciones humanas, un 52% dice que es muy alto, un 26% alto, un 22% medio. La autoestima y conductas positivas en el trabajo, un 48% la aprecia como muy alta, un 36% alta y el 16% media. El cambio de actitudes, un 56% dice que es alto, un 26% muy alto y el 18% medio. El nivel de motivación y satisfacción en el trabajo, un 40% lo estima como medio, un 33% alto, y el otro 27% muy alto.

En adición a lo anterior, un 97% consideró que la capacitación ha contribuido para mejorar su desempeño laboral, mientras que el 3% reveló lo contrario.

Objetivo general: Analizar la capacitación del personal administrativo de la Universidad Abierta Para Adultos y su incidencia en el desempeño laboral en el período 2013-2014.

Conforme a las encuestas realizadas al personal administrativo, a los participantes del curso final de grado y la entrevista realizada a la encargada del departamento de Recursos Humanos de la institución, se pudo comprobar que en la Universidad Abierta para Adultos el proceso de capacitación no se cumple con rigurosidad, desarrollando las etapas estandarizadas que lo componen: la entrevistada y el 46% del personal encuestado afirman que no se hace una previa detección de necesidades de capacitación del personal para conocer las debilidades que poseen en las tareas que realizan.

Asimismo, aunque se han desarrollado actividades de capacitación, estas se llevan a cabo sin una previa planificación a corto, mediano y largo plazo, donde se establezcan líneas estratégicas, participantes, responsables y presupuesto para la capacitación del personal.

Con relación a las actividades o programas de capacitación un 60% de los encuestados afirma haber participado en las mismas; han sido ejecutadas en la misma institución, en la jornada de trabajo del personal, predominando la modalidad presencial y como metodologías o técnicas utilizadas la tecnología y el aprendizaje interactivo en el aula. Con relación a la temática, se comprobó que la misma ha estado orientada básicamente al servicio al cliente, la educación virtual, el desarrollo de habilidades administrativas, uso de tecnología, trabajo en equipo, etiqueta y protocolo, actitud y motivación en el trabajo.

Sobre la evaluación como etapa, durante y después del proceso, se comprobó que no se realiza con rigurosidad, bajo criterios previamente definidos, sino de manera directa por los instructores a través del diálogo interactivo con los participantes de la capacitación.

Se pudieron determinar importantes necesidades de capacitación en el personal, entre las más prioritarias cabe destacar: dominio de idioma, mayor conocimiento de la institución y de los derechos y deberes que tienen como empleados, mejora de la ortografía y redacción, salud, seguridad e higiene industrial: uso de extintores, decisiones en caso de emergencia, ergonomía, organización física del trabajo (5s), manejo de tecnología, uso de plataforma virtual UAPA. La entrevistada agregó que el personal posee debilidades en la comunicación oral: la expresión y leguaje corporal; cuidado e imagen personal, actitudes negativas en el trabajo y relaciones interpersonales.

Se concluyó que a pesar de que el proceso no se lleva a cabo con rigurosidad, el personal se siente satisfecho con la capacitación recibida, comprobado con el nivel de aceptación de los encuestados con el contenido de los programas, la metodología, los instructores, la planificación o coordinación y la ambientación.

Se pudo verificar que la capacitación ha incidido de manera muy notable sobre el desempeño laboral, lo cual se comprueba a través del nivel de mejora que el personal manifiesta que ha tenido en la calidad del trabajo, el cumplimiento de las metas, el servicio al cliente, la planificación, administración efectiva del tiempo, el liderazgo en el trabajo y la mejora de las conductas personales y laborales.

RECOMENDACIONES

A raíz de las conclusiones finales, se señalan las recomendaciones siguientes:

La directora del departamento de Recursos Humanos debe dar cumplimiento adecuado al proceso de capacitación; realizar un diagnóstico para detectar las necesidades de capacitación y determinar a quién capacitar, quién debe capacitar y sobre qué capacitar. Desarrollar el plan de capacitación, tomando en cuenta las necesidades detectadas en este estudio: conocimiento de la institución, ortografía, redacción, seguridad industrial, legislación laboral, ergonomía, manejo de estrés, relaciones interpersonales, comunicación oral, cuidado e imagen corporal y actitud en el trabajo.

A los directores de departamentos o superiores inmediatos se le recomienda identificar las necesidades de capacitación y debilidades que posee el personal para desempeñar su trabajo, gestionar la capacitación de su personal y colaborar con el Departamento de Recursos Humanos en esta importante tarea.

Mientras que al personal administrativo se le sugiere aprovechar al máximo la capacitación que ofrece la UAPA y formar parte activa de esta actividad, presentando a sus superiores inmediatos o a la gestora de Recursos Humanos, las necesidades de capacitación que poseen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chiavenato, I. (2011). Administración de recursos humanos. Novena edición. México: Ediciones de la U
- Dessler, G., (2009). Administración de recursos humanos. Décima edición. México: Pearson Educación.
- Guzmán Valdivia, I. (1999). Capacitación y Desarrollo de Personal, México: Editorial Trillas.
- Landy, J. (2005). Psicología Industrial. México: Mc Graw Hill.
- Ríos Giraldo, R. (2014). El talento humano en los sistemas de gestión. Colombia: Editora Incotec.
- Siliceo, A. (2000). Capacitación y desarrollo del personal, México: Editorial Limusa.
- Wayne, M. (2010). Administración de recursos humanos. 11a. ed. México: Pearson Educación.
- Werther, W. (2008). Administración de recursos humanos: el capital humano de las empresas. Sexta edición. México: Mc Graw Hill.

Diseño y validación de una guía de trabajo para la enseñanza aprendizaje de la unidad: funciones químicas en secundaria, atendiendo a las inteligencias múltiples

Pavel Corniel

Juan Martínez Santana

INTRODUCCION

En este trabajo se presentan los resultados de un proceso de investigación, desarrollado desde septiembre 2015 a mayo 2016, orientado a la construcción y validación de una guía para la enseñanza de las funciones químicas en el tercer grado del nivel secundario, fundamentada en la teoría de las inteligencias múltiples.

La enseñanza de las ciencias de la naturaleza ha sido considerada como una asignatura difícil de enseñar y aprender. Dichos supuestos han generado que los alumnos muestren una actitud negativa ante la enseñanza de las ciencias. En tal sentido, García (2008) plantea que la idea que se tiene de las ciencias como tal, y por lo tanto de su enseñanza como una disciplina rígida de leyes y teorías lineales tienen que ver con la realidad del desarrollo de las ciencias en sí mismas y su relación con la vida diaria de cualquier persona. En este sentido, el docente de ciencias debe impartir sus clases de manera tal que, los alumnos puedan hacer la transferencia a su contexto habitual.

Orantes (1987), expresa que las diferencias individuales han de considerarse en lugar destacado, sobre todo la manera que tienen los alumnos de relacionarse con el mundo. En adición a esto Gardner (1983), propone una mirada pluralista de la mente al reconocer muchas facetas diferentes de la cognición y así reconoce que las personas tienen diferentes fortalezas cognitivas y estilos de aprendizaje contrastantes. Este autor plantea que las inteligencias múltiples deben considerarse y reconocerse ya que muestran todas las variadas inteligencias humanas, y todas las combinaciones de estas inteligencias.

A sabiendas de que el currículo dominicano orienta de manera implícita a atender a la heterogeneidad de los alumnos y que la enseñanza de las ciencias de la naturaleza necesita de estrategias que faciliten un aprendizaje significativo, se planteó la interrogante: ¿cómo

articular la enseñanza aprendizaje de la unidad: funciones químicas a la diversidad de inteligencias presentes en el aula?

Objetivos

Objetivo General

Estructurar una guía para la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza en la unidad Funciones Químicas, atendiendo a las Inteligencias Múltiples en el aula.

Objetivos específicos:

- a) Determinar la actitud del docente ante las Inteligencias Múltiples presentes en el aula y los ajustes que realiza en la práctica pedagógica frente al desafío que representa atender a la diversidad de Inteligencias Múltiples.
- b) Diseñar una guía de trabajo para los docentes del tercer grado de secundaria orientada a la enseñanza de la unidad: Funciones Químicas atendiendo a las Inteligencias Múltiples.
- c) Evaluar el nivel de efectividad de la guía de trabajo elaborada para los docentes de tercer grado de secundaria orientada a la enseñanza de la unidad: Funciones Químicas atendiendo a las Inteligencias Múltiples.

Principales referentes teóricos

Según Rojas e Ipanaqué (2012), Thurstone fue el primero que encontró evidencias sobre la existencia de diferentes tipos de inteligencias. Identificó siete factores que llamó habilidades mentales primarias; La teoría de los vectores de la mente que propone la existencia de siete tipos de inteligencia: numérica, fluidez verbal, espacial, comprensión verbal, velocidad perceptiva, razonamiento abstracto y memoria asociativa.

Gardner, citado por Armstrong (2006), plantea que el ser humano no posee una sola inteligencia, sino múltiples inteligencias, llegando a identificar un total de ocho (Ver Figura 1).

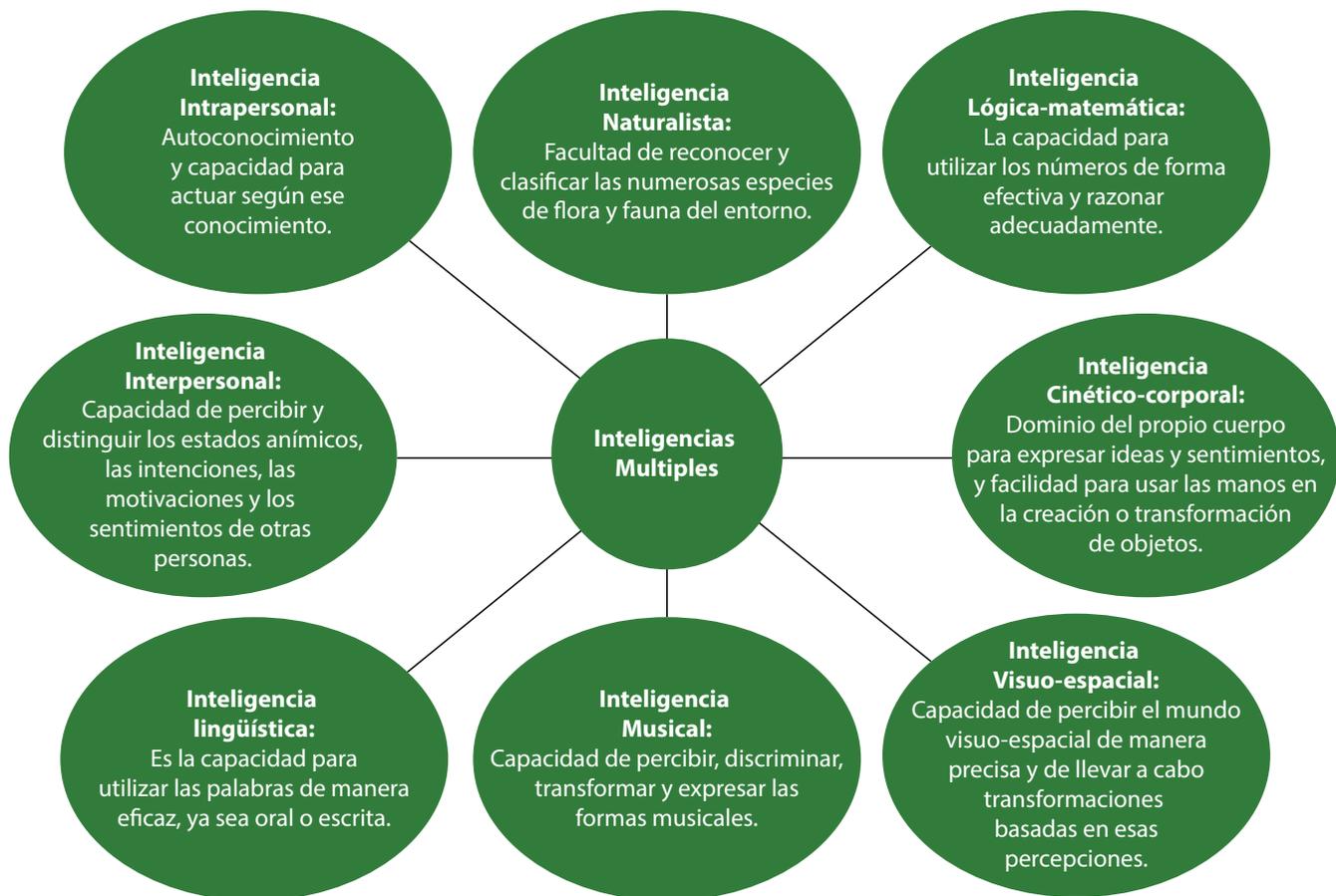
Gardner (2001) ve la educación desde la perspectiva del psicólogo e investigador de la mente y del cerebro y descubre dos dilemas que afectan al qué y al cómo de la educación. El dilema del qué se refiere evidentemente a los contenidos. En ese mismo tenor Gardner (1999) plantea una estrategia pedagógica diferenciada, de gran alcance, con cuatro enfoques paradigmáticos: la observación, el afrontamiento, el enfoque sistémico y el derivado de las IM. Asegura que los niños poseen una proclividad hacia el aprendizaje y la solución de problemas de maneras particulares, en función de sus inteligencias específicas.

En consonancia con lo antes planteado Arnold y Fonseca (2004), señalan que las distintas inteligencias reflejan un panorama plural de las diferencias individuales de cada alumno y que además son como «herramientas personales que posee cada persona para dar significado a la información nueva y almacenarla de tal forma que sea fácilmente recuperable cuando se necesite» (p.120).

Díaz, y Hernández (2010), afirman que el maestro debe realizar, siempre que sea posible, ajustes y modificaciones en la programación más amplia (de temas, unidades, etc.) y sobre la marcha, partiendo siempre de la observación del nivel de actuación que demuestren los alumnos en el manejo de las tareas y/o de los contenidos por aprender. Estos ajustes en ayuda pedagógica son imprescindibles y de indiscutible valor para lograr que las actividades constructivas de los alumnos progresen, desde una interpretación de la enseñanza basada en el concepto zona de desarrollo próximo (ZDP).

Para esto se hace necesario que los docentes recurran a estrategias y actividades que se adecuen al nivel de conocimiento de los estudiantes, así como de su contexto histórico, social y cognitivo.

Diagrama 1. Las inteligencias Múltiples según Gardner



Para García, y De la Cruz, (2014, párrafo 4), "Las guías didácticas son un recurso del aprendizaje que optimiza el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje por su pertinencia al permitir la autonomía e independencia cognoscitiva del estudiante."

Metodología

Esta investigación se desarrolló en un centro educativo ubicado en la zona urbana de la ciudad de Santiago cuya población cuenta con características de homogeneidad en términos sociodemográficos. Para su ejecución se dividió en cuatro etapas. La primera etapa fue de carácter exploratorio, donde se identificó a través de entrevista, observación y análisis documental el nivel de conocimiento y aplicación de las teorías de las inteligencias múltiples en la práctica del docente, vinculado al área de ciencias del grado en que se realizaría el estudio. La segunda etapa fue de carácter descriptivo, donde se determinaron los tipos de inteligencias de los estudiantes que serían parte del estudio; para ello se utilizó el cuestionario estandarizado de Armstrong (2009), el cual fue adaptado por los investigadores para adecuarlo a los estudiantes de la República Dominicana, procediendo luego a validarlo a través de una prueba piloto. La tercera etapa implicó la utilización del método analítico-reflexivo para la construcción de la guía para la enseñanza de las funciones químicas. La cuarta y última etapa consistió en un cuasi experimento, el cual agotó los siguientes pasos:

1. Selección de una de las secciones (Primero A) como grupo experimental y otra sección (Primero B) como grupo control.
2. Desarrollo de la unidad con cada uno de los grupos, realizando las mismas actividades y cumpliendo los mismos horarios.
3. Fase de experimentación

GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
Formación de equipos de trabajo en el grupo experimental, en base al tipo de inteligencia.	Los participantes formaron equipos de trabajo de manera libre.
Instrucción a los equipos del grupo experimental para que explicaran las funciones químicas de acuerdo a lo establecido en la guía para su tipo de inteligencia.	Instrucción a los equipos del grupo control para que explicaran las funciones químicas de acuerdo a un tipo de inteligencia.
Presentación de cada uno de los equipos del grupo experimental.	Presentación de cada uno de los equipos del grupo control.
Evaluación del desempeño de cada uno de los equipos de acuerdo a los criterios establecidos en la guía. El proceso de observación se apoyó en el uso de lista de cotejo, fotografías y video.	Evaluación del desempeño de cada uno de los equipos de acuerdo a los criterios establecidos en la guía. El proceso de observación se apoyó en el uso de lista de cotejo, fotografías y video.

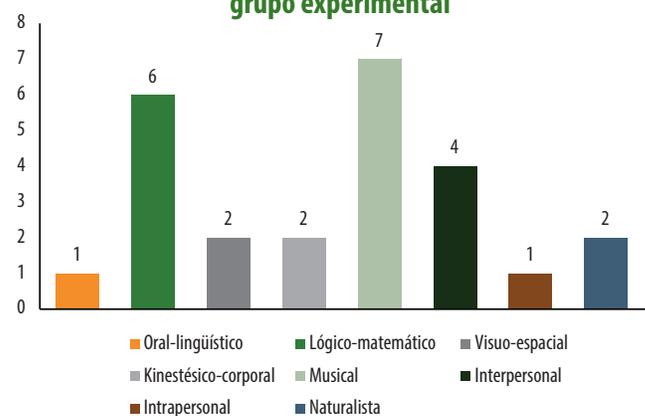
Resultados

Se estructuró una guía integrada por bloques de acuerdo al tipo de inteligencia. Dentro de cada uno se presentan cuatro apartados: 1) definición de la inteligencia, 2) las estrategias con sus correspondientes actividades, 3) desarrollo de una actividad con un margen para notas y 4) apartado de aplicación de saberes.

Como puede apreciarse en el gráfico uno, la inteligencia predominante más común entre los integrantes del grupo experimental fue la kinestésica corporal la cual fue identificada en siete estudiantes, seguida por la lógico matemática que fue identificada en seis estudiantes, mientras que en el grupo control la inteligencia predominante más común fue la musical, identificada en ocho estudiantes, seguida por la lógico matemática y la intrapersonal con cinco estudiantes en ambos casos. (Ver gráfico 2).

Gráfico 1.

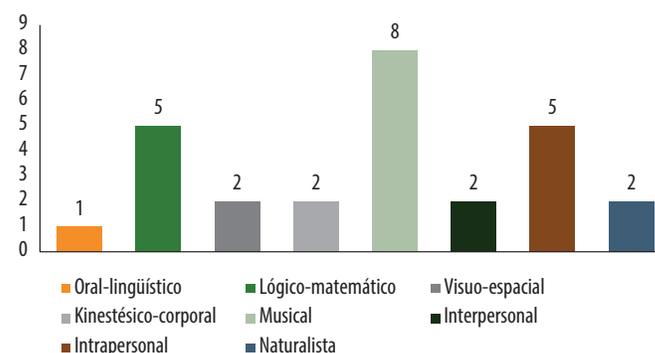
Tipos de inteligencias predominantes identificadas en el grupo experimental



Fuente: Cuestionario aplicado a los integrantes del grupo experimental. Abril 2016, Santiago, República Dominicana.

Gráfico 2.

Tipos de inteligencias predominantes identificadas en el grupo control



Fuente: Cuestionario aplicado a los integrantes del grupo control. Abril 2016, Santiago, República Dominicana.

Otro aspecto importante a resaltar es que tanto en el grupo experimental como en el control los estudiantes con inteligencias predominantes en el área intrapersonal y oral lingüística no pudieron desempeñarse satisfactoriamente de acuerdo al nivel esperado; adoptando una forma tradicional de trabajar, la cual fue la exposición.

Conclusiones

La utilización de la guía mostró eficacia para la enseñanza aprendizaje de la unidad: Funciones Químicas en seis de los ocho tipos de inteligencias en el grupo experimental. Lo cual indica que cuenta con potencial para ser utilizada por los docentes al trabajar la unidad de funciones químicas con estudiantes que poseen inteligencia predominante en el área: lógico matemático, interpersonal, musical, visuo-espacial, kinestésica y naturalista.

El enfoque dado en la guía para trabajar la unidad de funciones químicas con estudiantes que poseen inteligencias predominantes en el área oral lingüística e intrapersonal, debe ser repensado, pues tanto en el grupo experimental como en el control, no se obtuvo movilización significativa de sus habilidades particulares para apropiarse de los contenidos de la unidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Armstrong, T. (2006). *Las Inteligencias Múltiples en el Aula: Guía Práctica para Educadores*. Barcelona: Editorial PAIDÓS.

Arnold, J. y Fonseca, M. (2004) Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective. *IJES, International Journal of English Studies*, vol. 4 (1), pp. 119-136.

Díaz, F. y Hernández G. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. México: McGRAW-HILL.

García, F. (2008). House: Otra Forma de Acercar El Trabajo Científico a Nuestros Alumnos. *Revista Eureka. Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 212-228.

García, I. y De la Cruz, G. (2014). *Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo*. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742014000300012.

Gardner, H. (1983). *Estructura de la Mente*. Colombia. Fondo de Cultura Económica.

Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente (2da ed.)*. La teoría de las inteligencias múltiples. México: Fondo de Cultura Económica.

Gardner, H. (1995). *La inteligencia Múltiples: La Teoría en la Práctica*. Editorial España: PAIDÓS.

Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias*. México: F.C.E.

Gardner, H. (2013). *La mente no escolarizada*. España: PAIDÓS.

Ipanaqué, C. y Rojas, M. (2012). *Inteligencias Múltiples Percibidas por los Docentes de los Estudiantes de cinco años de la Red 01 Región Callao*. Perú: Universidad San Ignacio de Loyola.

Orantes A. (2000) *Cerrando estrategias de enseñanza*. Postgrado de Educación Estrategias de Aprendizaje y Enseñanza. Caracas, Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.

Anexo 1. Cuadro de operacionalización de variable

OBJETIVOS GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLES	CONCEPTO DE VARIABLES	INDICADORES	OBJETO A MEDIR DEL INDICADOR	PREGUNTAS
Estructurar una guía para la enseñanza de las funciones químicas en el tercer grado de secundaria atendiendo la heterogeneidad de las inteligencias múltiples en el aula.	1-Determinar la actitud de los docentes ante las inteligencias múltiples presentes en el aula.	1.1 Actitud del docente. 1.2 Inteligencias Múltiples.	1.1.1 Predisposición y disposición del docente ante la atención de las Inteligencias Múltiples en el aula y su forma de abordarla. 1.2.1 Habilidad o destreza que posee y desarrolla un individuo para asimilar un contenido de forma auditiva, oral auto controlada, Empática, corporales, numérica, naturalista y visual.	1.1.2 Valoración que tiene el docente sobre las Inteligencias Múltiples. 1.2.2 a) Inteligencia oral-lingüística. b) Inteligencia lógico-matemática. c) Inteligencia kinestésica. d) Inteligencia interpersonal. e) Inteligencia Intrapersonal. f) Inteligencia naturalista. g) Inteligencia espacial. h) Inteligencia musical.	1.1.2.1 Valoración positiva o negativa que el/la docente le da a las Inteligencias 1.1.2.2 Nivel de importancia que el docente le asigna a las Inteligencias Múltiples para el logro de los objetivos de aprendizaje 1.2.2.1 a) Capacidad de utilizar las palabras de manera oral y/o escrita para asimilar contenidos de química de primer grado de manera eficaz. b) Capacidad para resolver ecuaciones de química de primer grado. c) Dominio del propio cuerpo para expresar fenómenos químicos. d) Capacidad para explicar las reacciones químicas utilizando compañeros de clases. e) Capacidad para explicar temas de química desde una vivencia personal. f) Facultad para reconocer visual y espacialmente fenómenos químicos en su entorno. g) Capacidad para dibujar diagramas como parte de la asimilación de contenidos de química. h) Capacidad para componer y/o interpretar melodías en relación a los contenidos.	P.1. P. 2. P.5. P.6.

OBJETIVOS GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLES	CONCEPTO DE VARIABLES	INDICADORES	OBJETO A MEDIR DEL INDICADOR	PREGUNTAS
	2- Determinar los ajustes en la práctica de los docentes frente al desafío que representa atender a la diversidad de inteligencias múltiples.	2.1 Ajustes en la práctica Docente. 2.2 Inteligencias múltiples.	2.1.1 Acciones regulatorias que el docente aplica a su metodología de trabajo en base a los resultados que va obteniendo. 2.2.1 Habilidad o destreza que posee y desarrolla un individuo para asimilar un contenido de forma auditiva, oral, auto controlada, Empática, corporal, numérica, naturalista y/o visual.	2.1.2 Metodología utilizada por el/la docente. 2.2.2 a) Inteligencia oral-lingüística. b) Inteligencia lógico-matemática. c) Inteligencia kinestésica. d) Inteligencia interpersonal. e) Inteligencia Intrapersonal. f) Inteligencia naturalista. g) Inteligencia espacial. h) Inteligencia musical.	2.1.3 Nivel de orientación de los objetivos: a) Utilizar las palabras de manera oral y/o escrita para explicar contenidos de ciencias de manera eficaz tomando en cuenta una inteligencia múltiple en particular. b) Plantear ecuaciones de química de primer grado tomando en cuenta una inteligencia múltiple en particular. c) Utilizar el lenguaje corporal para expresar fenómenos químicos tomando en cuenta una inteligencia múltiple en particular. d) Utilizar los/las alumnos/as para explicar las reacciones químicas tomando en cuenta una inteligencia múltiple en particular. e) Explicar temas de químicas desde vivencias de los estudiantes tomando en cuenta una inteligencia múltiple en particular. f) Ayudar a los estudiantes a reconocer visual y espacialmente fenómenos químicos en su entorno tomando en cuenta una inteligencia múltiple en particular. g) Dibujar diagramas como parte de la enseñanza de contenidos de química tomando en cuenta una inteligencia múltiple en particular. h) componer y/o enseñar melodías en relación a los contenidos tomando en cuenta una inteligencia múltiple en particular.	P.3. P.4. P.5. P.7. P.8. P.9. P.10

OBJETIVOS GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLES	CONCEPTO DE VARIABLES	INDICADORES	OBJETO A MEDIR DEL INDICADOR	PREGUNTAS
					<p>2.2.2.1</p> <p>a. a) Nivel de orientación de la planificación tomando en cuenta una Inteligencia múltiple en particular.</p> <p>a.b) Nivel de orientación de la estrategia de enseñanza de recuperación de la percepción individual de los/as alumnos/as tomando en cuenta una inteligencia múltiple en particular.</p> <p>a.c) Nivel de orientación de la estrategia de enseñanza expositivas de conocimientos elaborados y/o acumulados tomando en cuenta una inteligencia múltiple en particular.</p> <p>a.d) Nivel de orientación de la estrategia de enseñanza de problematización tomando en cuenta una inteligencia múltiple en particular.</p> <p>a.e) Nivel de orientación de la estrategia de enseñanza de descubrimiento e indagación tomando en cuenta una inteligencia múltiple en particular.</p> <p>a.f) Nivel de orientación de la estrategia de enseñanza de descubrimiento, estudios de casos tomando en cuenta una inteligencia múltiple en particular.</p> <p>a.g) Nivel de orientación de la estrategia de enseñanza de proyectos tomando en cuenta una inteligencia múltiple en particular.</p> <p>a.h) Nivel de orientación de la estrategia de enseñanza de aserción de maestras, maestros y alumnado en el entorno tomando en cuenta una inteligencia múltiple en particular.</p> <p>a.i) Nivel de orientación de la estrategia de enseñanza socialización centradas en actividades grupales tomando en cuenta una inteligencia múltiple en particular.</p> <p>b) Nivel de orientación de las actividades tomando en cuenta una inteligencia múltiple en particular.</p> <p>c) Nivel de orientación de los recursos tomando en cuenta una inteligencia múltiple en particular.</p> <p>d) Nivel de orientación del tiempo destinado para el ajuste de la metodología tomando en cuenta una Inteligencia Múltiple en particular.</p> <p>e) Comportamiento de aprendizaje que presentan los/as alumnos/as frente a estrategias utilizadas por el docente para explicar un tema.</p>	

OBJETIVOS GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLES	CONCEPTO DE VARIABLES	INDICADORES	OBJETO A MEDIR DEL INDICADOR	PREGUNTAS
	3 Diseñar una guía de trabajo para los docentes de 3o, de secundaria orientada a la enseñanza de la unidad: Funciones Químicas atendiendo a las Inteligencias Múltiples.	3.1 Guía de trabajo para las Inteligencias Múltiples.	3.1.1 Documento integrado por objetivos, estrategias, actividades, recursos y evaluación para atender las inteligencias múltiples.	3.1.2 a) Objetivos que tomen en cuenta las inteligencias múltiples. b) Instrucciones que tomen en cuenta las inteligencias múltiples. c) Estrategias que tomen en cuenta las inteligencias múltiples. d) Actividades que tomen en cuenta las inteligencias múltiples. e) Recursos que tomen en cuenta las inteligencias múltiples. f) Cuestionario que tomen en cuenta las inteligencias múltiples.	3.1.3 a) Tipo de inteligencia múltiple a la que se dirigen los objetivos propuestos para atender las inteligencias múltiples. b) Tipo de inteligencia múltiple a la que se dirigen las estrategias propuestas para atender las inteligencias múltiples. c) Tipo de inteligencia múltiple a la que se dirigen las actividades propuestas para atender las inteligencias múltiples. d) Tipo de inteligencia múltiple a la que se dirigen los recursos propuestos para atender las inteligencias múltiples. e) Tipo de inteligencia múltiple a la que se dirige el desarrollo de las instrucciones. f) Nivel de cumplimiento de los objetivos propuestos en la guía de trabajo para las Inteligencias Múltiples.	

OBJETIVOS GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLES	CONCEPTO DE VARIABLES	INDICADORES	OBJETO A MEDIR DEL INDICADOR	PREGUNTAS
	<p>4</p> <p>Evaluar el nivel de efectividad de la guía de trabajo elaborada para los docentes del 3o, de secundaria orientada a la enseñanza de la unidad: Funciones Químicas atendiendo a las Inteligencias Múltiples.</p>	<p>4.1</p> <p>Nivel de efectividad de la guía.</p>	<p>4.2</p> <p>Logro de los objetivos de aprendizaje en función del tipo de inteligencia múltiple.</p>	<p>4.2.1</p> <p>a) Grado de aprendizaje obtenido en el apartado de inteligencia Oral-Lingüística.</p> <p>b) Grado de aprendizaje obtenido en el apartado de inteligencia Lógico-Matemática.</p> <p>c) Grado de aprendizaje obtenido en el apartado de inteligencia Inteligencia-kinestésica.</p> <p>d) Grado de aprendizaje obtenido en el apartado de inteligencia Inteligencia-musical.</p> <p>e) Grado de aprendizaje obtenido en el apartado de inteligencia Visuo-espacial.</p> <p>f) Grado de aprendizaje obtenido en el apartado de Inteligencia interpersonal.</p> <p>g) Grado de aprendizaje obtenido en el apartado de Inteligencia Intrapersonal.</p> <p>h) Grado de aprendizaje obtenido en el apartado de Inteligencia-naturalista.</p>	<p>4.2.1.1</p> <p>a) Puntaje obtenido de los aprendizajes en las actividades realizadas para la inteligencia Oral-Lingüística.</p> <p>b) Puntaje obtenido de los aprendizajes en las actividades realizadas para la inteligencia Lógico-Matemática.</p> <p>c) Puntaje obtenido de los aprendizajes en las actividades realizadas para la inteligencia Inteligencia-kinestésica.</p> <p>d) Puntaje obtenido de los aprendizajes en las actividades realizadas para la inteligencia Inteligencia-musical.</p> <p>e) Puntaje obtenido de los aprendizajes en las actividades realizadas para la inteligencia Visuo-espacial.</p> <p>f) Puntaje obtenido de los aprendizajes en las actividades realizadas para la inteligencia interpersonal.</p> <p>g) Puntaje obtenido de los aprendizajes en las actividades realizadas para la inteligencia Intrapersonal.</p> <p>h) Puntaje obtenido de los aprendizajes en las actividades realizadas para la inteligencia naturalista.</p>	

Educación en República Dominicana: un análisis FODA

Rafael Marte Espinal,

Eurania Peralta de Baret

Cándida María Domínguez Valerio

INTRODUCCION

Los países que componen América Latina y el Caribe dependen en gran medida de la educación de sus habitantes para conseguir disminuir la pobreza, el desempleo, la delincuencia, la desigualdad social y de oportunidades, factores latentes en la mayoría de estos países; en este sentido, la calidad, cantidad y el acceso eficaz a la educación, debe ser un objetivo que los gobiernos tienen que perseguir incesantemente y asumir con responsabilidad para lograr el desarrollo.

En este sentido, desde los inicios de la ciencia económica, la educación aparece como un elemento relevante a la hora de estudiar el bienestar de los individuos. De esta forma, ya se vislumbraba esto en las obras “La riqueza de las Naciones” en el año 1776 y en “El Capital” en el año 1867, pertenecientes a los pensadores Adam Smith y Karl Marx respectivamente. Asimismo, a lo largo del tiempo se ha resaltado la importancia de los beneficios monetarios y no pecuniarios de la educación, tanto desde un punto de vista microeconómico como macroeconómico (Formichella, 2010).

Por lo tanto, es evidente que la educación es indispensable para el desarrollo social, económico y tecnológico de cualquier país. Así, el aprendizaje se manifiesta y evidencia de diversas formas y la producción de éste es un tema que muchos expertos han tratado de explicar y describir (Marte y Moral, 2015). Sin embargo, esta aseveración, y según Payá y de Puelles (1995), viene acompañada de distintas cuestionantes a las que debe darse respuesta para lograr resultados efectivos en los ámbitos que abarca, tales como:

- ¿Qué cantidad de educación es necesaria para dar cara al desarrollo social, económico y tecnológico del país?
- ¿Qué estructura de educación es pertinente para lograr este desarrollo?
- ¿Quiénes deben recibir esta educación?
- ¿Cuánta y qué tipo de inversión se requiere?

Objetivos

Para determinar de qué manera los entes responsables de la educación en República Dominicana dan respuesta a estas y otras interrogantes, y con la finalidad de detectar las variables que inciden directamente en el fortalecimiento y en las oportunidades de la educación dominicana, así como también proponer estrategias que contribuyan al reforzamiento de las debilidades y a contrarrestar las amenazas existentes, en esta investigación se pretende conocer los puntos fuertes y débiles de la educación en República Dominicana, con la finalidad de que el Gobierno local desarrolle estrategias y acciones que mejoren los puntos fuertes y corrijan las debilidades. Para ello se realizará un análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) de la educación de República Dominicana.

Principales Referentes Teóricos

Según Lazzari y Maeschalck (2012), el análisis FODA consiste en realizar una evaluación de las variables fuertes y débiles que en su conjunto diagnostican la situación interna y externa, en la que se halla una organización, aunque, también se ha utilizado el FODA para conocer la situación o evaluar aspectos relacionados con la educación (Romero Gutiérrez et al, 2015; Dârjan et al., 2015, Shojaei et al., 2015).

Para el desarrollo de este análisis se realizará una metodología cualitativa, que ayudará a obtener informaciones sobre las dimensiones actuales en las que se encuentra la educación dominicana; así como también, a determinar qué tan pertinente es la gestión gubernamental y de los entes educativos responsables, para dar respuesta a las necesidades educativas que enfrenta la República Dominicana, ante un mundo de cambio veloz, cada vez más globalizado, tecnológico, científico y demandante de recursos humanos capaces de asumir nuevos retos y de aportar nuevas ideas y soluciones creativas de cara a las distintas situaciones nacionales e internacionales.

Para conseguir los objetivos de esta investigación, este artículo se estructurará a partir de esta introducción inicial, en un segundo apartado donde se muestra un marco teórico de la investigación. Posteriormente, en un tercer apartado se explica la metodología llevada a cabo en este trabajo, mostrándose a continuación en un cuarto apartado, los resultados y discusión de la investigación en un FODA. En el quinto apartado se explican las correspondientes conclusiones del estudio.

Finalmente se enumeran alfabéticamente las referencias bibliográficas usadas por los autores en la confección de este artículo.

EDUCACIÓN Y DESARROLLO

De acuerdo a Delors (1996), la tendencia de la educación está orientada a sus principales pilares (aprender a conocer, aprender hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser) y para trabajar con éstos, de tal manera que se logre desarrollar lo mejor de los ciudadanos, se necesita propiciar una revolución en la calidad de la educación que inicia en el Estado, continúa en las aulas y termina en los hogares de cada uno de los beneficiarios y/o ciudadanos.

Por su parte, las políticas educativas de un país determinan en qué medida y cómo se desarrollará la educación en tal lugar. Siguiendo a Charlot (1994), la cuestión con las políticas educativas radica en, de qué manera aportará la inversión en educación al desarrollo social y económico del país. Por lo cual, los dirigentes o líderes políticos esperan un retorno cualitativo de lo invertido en plazo previamente especificado en sus planes estratégicos. Reflexionar sobre lo anterior tiene que motivar a los individuos a pensar:

- ¿Depende la política educativa de mi país, del pensar particular de un grupo o corriente y/o filosofía política?
- ¿Buscan las políticas educativas vigentes, desarrollar lo mejor de los ciudadanos en términos humanos, sociales y económicos?
- ¿Responde la legislación educativa a las necesidades del contexto, es decir, a las necesidades humanas, sociales y económicas de los ciudadanos del país?

Todo lo referido anteriormente, fomentará la gestión de las normativas, incluyendo administración educativa eficaz y flexible de los recursos para la enseñanza efectiva. Sin embargo, la educación es un proceso interactivo para la formación integral de las personas. Dentro de los enfoques modernos se entiende que la misma debe ser dinámica, abierta a la participación activa y creativa, orientada hacia el compromiso individual, así como, colectivo y, la acción que debe llevar a tomar conciencia de las desigualdades planetarias existentes en el reparto de la riqueza y del poder, de sus causas,

consecuencias, y del papel que juega cada persona en el esfuerzo por construir unas estructuras más justas resaltando el valor humano.

De igual forma, desarrollarse es una necesidad vital que comparten sociedades e individuos, pero no todos los pueblos entienden lo mismo por desarrollo, ni valoran en igual medida los elementos predominantes en dicho impulso, tales como, la participación y la transformación de las formas de conocimiento o unos modelos de comportamiento social aplicables a cualquier contexto. Se estipula la educación como “la mejor inversión para el desarrollo social, ya que, a primera vista, parece que es el instrumento adecuado para satisfacer las necesidades humanas de desarrollo y participación de una comunidad, debido a que impulsa la mejoría de la calidad de vida de las personas que se benefician de ésta” (Argibay et al., 2014, p.14.).

En consonancia con lo anterior, los gobiernos han aunado esfuerzo para la mejora continua y sostenible de la educación. Asimismo, en la aldea global, las administraciones públicas han aumentado los recursos financieros y elaborado planes estratégicos o han incluido la educación para el desarrollo. Todo lo anterior, en busca de promover y favorecer el compromiso en la lucha contra la pobreza, a partir de las políticas educativas que respalden estos principios, puesto que, y según Brunner y Elacqua (2004), en los países en vías de desarrollo, los factores relacionados a la escuela tienden a avocar el rendimiento de los alumnos. En tal sentido, mientras más pobre el país, más alto es el porcentaje de los estudiantes con dificultades de enseñanza, influenciado directamente por los resultados de la escuela.

Con relación a las ideas anteriores, algunos autores (Heyneman y Loxley, 1983; Farrell, 1993) sostienen que, mientras más rico es el país, se atribuye un mayor peso a la familia, debido a que las sociedades desarrolladas son más igualitarias en la distribución del ingreso y todas las familias transmiten un monto de capital cultural similar a sus hijos, aunque la naturaleza de ese capital varía fuertemente según cuales sean las prácticas iniciales de socialización, las expectativas respecto al futuro desarrollo ocupacional de los niños y los códigos lingüísticos empleados en el hogar.

En cambio, en las sociedades en vías de desarrollo, debido a su grado más alto de desigualdad, la escuela está llamada a compensar las diferencias de origen sociofamiliar, alcanzando incidir más enérgicamente en los resultados escolares. También, en los países en vías

de desarrollo, pequeños cambios en los recursos de la escuela pueden tener efectos dramáticos en el logro académico de los estudiantes.

Con respecto a las normativas vigentes, en la República Dominicana existen leyes, normas, ordenanzas y órdenes departamentales, de modo que la ley 66-97 garantiza el derecho de todos los habitantes del país a la educación de calidad. La carta magna en su artículo 63, además regula, en el campo educativo, la labor del Estado y de sus organismos descentralizados y la de los particulares que recibieren autorización o reconocimiento oficial a los estudios que imparten. El sistema educativo dominicano está comprendido por niveles y grados. Igualmente, existe el Plan Decenal de Educación para los niveles: inicial, primario, medio y superior, lo cual está concebido como una herramienta de acción para el sistema educativo del país.

También, lo referido anteriormente es un medio para lograr el mejoramiento del sistema educativo nacional y una forma innovadora de realizar el proceso de planificación que esta tarea implica. En las políticas gubernamentales se destaca la descentralización de las funciones y servicios de la educación, se establece como una estrategia progresiva y gradual del sistema, cumpliendo con la orden departamental 09-2009, la cual estipula la cantidad de horas de docencia.

De igual modo, el sistema educativo dominicano, posee el nivel superior, el cual está amparado por la ley 139-01, la cual crea el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología. Este Ministerio busca la mejora en la calidad de la educación superior y su vinculación con la comunidad internacional, implicando múltiples y variadas dimensiones, tanto de carácter cualitativo como cuantitativo, encaminadas al logro de la pertinencia del sistema, de la misión y los objetivos de las instituciones, al grado de satisfacción de los actores que intervienen en el proceso, así como también, del nivel de coherencia entre el desarrollo científico y tecnológico y las necesidades del país.

METODOLOGÍA

Para la elaboración de esta investigación, se ha seguido una metodología cualitativa, cuya principal técnica ha consistido en la realización de un grupo de discusión. Es decir, un trabajo de campo, considerando que estas técnicas podrían aportar datos más sensibles y de mayor

amplitud sobre el tema (Davies, 2003). Por esta razón, se acude a una estrategia de investigación que ayudará a generar relaciones y posibilitará nuevos conceptos.

Por tanto, se plantea el estudio como parte de un caso único enmarcado en la Teoría Fundamentada o Enraizada (Glaser y Strauss, 1967). Esta teoría facilita que el investigador extraiga información de los propios datos empíricos obtenidos, sin necesidad de unas hipótesis de estudio previas.

De esta forma, son los datos los que de forma inductiva dan lugar a las teorías y permiten explicar fenómenos complejos y singulares en los que existen multitud de variables de difícil relación. Este método ya ha sido aplicado en el turismo en algunas ocasiones. De este modo, Connell y Lowe (1997) explican cómo lo emplearon en una investigación y argumentan sobre las cualidades del mismo.

La utilización de grupos de discusión es una técnica de investigación donde se reúnen entre 5-8 personas para expresar su visión sobre un tema dado, mediante la conversación en un ambiente permisivo, no directivo. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión (Krueger, 1991).

En este trabajo de investigación han participado cinco personas, estudiantes de la Maestría de Educación de la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA) y que, además, trabajan en el sector de la educación pública de República Dominicana; el tema elegido fue los puntos fuertes y débiles de la educación en el país. Las preguntas han sido las siguientes:

- ¿Cuáles son las fortalezas de la educación en República Dominicana?
- ¿Cuáles son las debilidades de la educación en República Dominicana?
- ¿Cuáles son las oportunidades de la educación en República Dominicana?
- ¿Cuáles son las amenazas de la educación en República Dominicana?
- Posibles propuestas para mejorar la educación en el país.

La última parte de la investigación ha tenido por objeto la verificación de la información, obtenida en los grupos de discusión, y su posterior análisis y estructuración, para la elaboración de una serie de resultados y conclusiones, que se analizan a continuación.

Con la misión de observar con más claridad los resultados obtenidos en la investigación, se realizará un análisis DAFO. Esta metodología de análisis hace referencia a cuatro conceptos: debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (Vázquez Bermúdez, 2010). A través de este análisis, se evaluarán los puntos fuertes y débiles del sector junto con las amenazas y oportunidades externas al mismo. Aunque, para Quigley (1996), esta metodología puede presentar problemas al analizar informaciones y establecer conclusiones.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se muestran los puntos fuertes (Fortalezas y Oportunidades) de la educación en República Dominicana, así como los puntos débiles (Debilidades y Amenazas) a través de un FODA (SWOT por sus siglas en inglés).

El análisis FODA muestra que existe una base consolidada para el desarrollo de la educación dominicana, destacando la aprobación de una normativa que regula la educación en el país. Además, existen escuelas distribuidas por el territorio nacional y nuevos docentes capacitados para impartir docencia, con sueldos competitivos, y que acceden al puesto a través de un concurso de oposición; estos docentes cuentan con programas de capacitación continuos, lo que ayuda a fomentar un docente con competencias y habilidades adecuadas para transmitir una enseñanza-aprendizaje de calidad.

Por último, cabe destacar que el Gobierno de República Dominicana, por un lado, está invirtiendo en los últimos años en recursos TIC y materiales didácticos, con nuevas escuelas de mejores instalaciones físicas y, por otro lado, está generando oportunidades de promoción y desarrollo de carrera magisterial a los docentes, con programas de incentivos y un plan de retiro con beneficios complementarios. Por tanto, República Dominicana cuenta con unas bases fuertes para desarrollar una educación de calidad. El análisis FODA refleja las oportunidades para mejorar la educación en el país. Se observa la necesidad de seguir desarrollando capacitaciones a los docentes por competencias, algo que

puede realizarse por la disponibilidad de recursos que el Gobierno Central pone a disposición para fomentar una mejor educación en República Dominicana.

Es importante resaltar el destacado interés por parte de organismos y países internacionales en promover mejoras a la educación a través de ayudas de cooperación al desarrollo, lo que también, ayuda a intercambiar ideas entre el país de República Dominicana y otros, lo que puede fomentar el desarrollo de nuevos modelos de aprendizaje. Por último, el Ministerio de Educación tiene la oportunidad de trabajar con el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología para redefinir los perfiles profesionales y competencias de egreso de los estudiantes de la carrera de educación de las universidades del país, lo cual ayudará a formar mejores docentes y a crear sistemas objetivos y críticos para la medición del desempeño de los docentes actuales.

En el análisis FODA se puede observar que existe como debilidades la existencia de poco seguimiento y evaluación de los planes y programas, en ocasiones con plagios a la hora de su elaboración. También, existe poca vocación al servicio y motivación por parte de los docentes y servidores de la gestión educativa, además de un incumplimiento de la normativa vigente en algunos casos (deficiente manejo), lo que provoca un servicio deficiente de orientación académica (y servicios psicológicos). Existe sobrepoblación estudiantil, lo que genera a su vez, bajo nivel académico de los alumnos, siendo estos pertenecientes a familias de muy pocos recursos en algunas zonas del país, sobre todo, en zonas alejadas de las grandes ciudades.

Otra debilidad viene dada porque existen instituciones privadas con ideología orientada a la parte económica. También hay falta alta de personal capacitado en investigación y desarrollo, debido a que en ocasiones la contratación de personal ha sido sin competencias de docencia e investigación, provocando deficiencia en la calidad de la instrucción y competencias de enseñanza.

El análisis FODA muestra las amenazas de la educación en República Dominicana, destacando entre los principales problemas externos el aumento de la delincuencia en el país, los cambios políticos constantes, el endeudamiento económico del país y el aumento de la desigualdad económica en la región. Además, existe una falta de compromiso de las familias con la educación de sus hijos, en ocasiones acompañada por violencia intrafamiliar, falta de educación familiar, falta de educación en valores, aumento del desempleo de los padres de

familia, incremento del tráfico y consumo de drogas y problemas migratorios. Todas estas problemáticas provocan deserción escolar en República Dominicana.

CONCLUSIONES

América Latina y el Caribe dependen de la educación de sus habitantes para conseguir disminuir la pobreza, el desempleo, la delincuencia, la desigualdad social y de oportunidades, latente en la mayoría de los países que conforman esta región. Por este motivo, la calidad, cantidad y el acceso eficaz a la educación deben ser objetivos que los gobiernos locales tienen que perseguir incesantemente y asumir con responsabilidad para lograr el desarrollo de un país.

Así, y tras el análisis de los resultados, se puede comprobar que República Dominicana cuenta con unas bases fuertes para desarrollar una educación de calidad, debido a la gran cantidad de fortalezas que existen en el área de la educación del país, si bien, aún existen algunas oportunidades de mejora que puede generar un aumento de la calidad de la educación considerable. Así, también existen debilidades que hay que trabajar para superarlas, puesto que las mismas pueden contribuir a mejorar sustancialmente la educación dominicana. Y, finalmente, existen amenazas que se deben de corregir, en la medida de lo posible, desde el aula, sobre todo, aquellas relacionadas con las familias.

De esta manera, este estudio quiere ofrecer al Ministerio de Educación de República Dominicana una visión de los puntos fuertes y débiles de la educación en el país, con la finalidad de que establezcan las estrategias y acciones adecuadas para mejorar la calidad de la educación. También, las informaciones de este estudio pueden ayudar a la población local de República Dominicana a conocer la situación actual de la educación del país desde un enfoque más académico y no político, fuera de la voz del político y la prensa.

BIBLIOGRAFÍA

- Argibay, M., Celorio, G., y Celorio, J. (2014). Educación para el desarrollo: El espacio olvidado de la cooperación. *Cuadernos de Trabajo Hegoa*, (19).
- Arrow, K., J. (1973). Higher education as filter. *Journal of Public Economics*, 2(3), 193-216.
- Becker, G.S. (1983). *El capital humano*. Madrid: Alianza.
- Brunner, J. J., & Elacqua, G. (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. *Evidencia internacional. La educ@ción*, 139-140.
- Campos Ríos, G. (2003). Implicancias del concepto de empleabilidad en la reforma educativa. *Revista Iberoamericana de educación*. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/573Campos.PDF>
- Connell, J. y Lowe, A. (1997). Generating Grounded Theory from Qualitative Data: The Application of Inductive Methods in Tourism and Hospitality. *Management Research* 3, 165-173.
- Charlot, B. (1994). El enfoque cualitativo en las políticas educativas. *Perfiles educativos*, 63, 1-4.
- Davies, B. (2003). The Role of Quantitative and Qualitative Research in Industrial Studies of Tourism. *International Journal Tourism Research* 5, 97-111.
- Dârjan, S., Merce, E., Pop, I., y Odagiu, A. (2015). The SWOT Analysis, Tool for Commensurate the Involvement of the Evaluator Students in Quality Assurance System from Romanian Agricultural and Veterinary Higher Education. *Bulletin of University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine Cluj-Napoca. Agriculture*, 72(1), 61-67.
- Delors, J. (1996). *De la publicación: La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana.
- Escudero, J., y Mesa, M. (2011). *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*. Centro de Educación e Investigación para la Paz.

Estudio Comparativo del Currículo Actual y el Enfoque por Competencia en la Educación Dominicana

Cynthia Anyelina

Mateo Morrobel

INTRODUCCIÓN

La República Dominicana se encuentra en el último lugar en educación, según reveló un informe de UNESCO en el 2010. Para el año escolar 2012-2013, la administración del presidente Danilo Medina le otorga el 4% requerido por Ley a Educación y, desde ese momento, el país se adentra en una revisión y actualización curricular profunda, que en verdad había iniciado el anterior Ministro de Educación, Melanio Paredes, pero sin el apoyo económico y con múltiples dificultades.

Para el año 2013- 2014 se pone a prueba un nuevo currículo por enfoque de competencias en los niveles inicial y primer ciclo de primaria, con el propósito de mejorar la educación dominicana. Este proyecto se lleva a cabo paulatinamente, pues no se involucra a todo el sistema en los cambios, sino que se toman, como se ha dicho, el Nivel Inicial y los tres primeros grados (1er ciclo) del Nivel Primario como pruebas curriculares (versión preliminar). Para el año escolar 2014-2015 se prevé la entrada en vigencia de las versiones antes mencionadas del currículum y la entrada preliminar del 2do. Ciclo de primaria (4to., 5to. y 6to. grados).

Es evidente entonces y se hace necesario el estudio comparativo entre los currículos por contenido y por competencia para determinar los niveles de pertinencia de la nueva propuesta y estudiar su correspondencia y respuesta a las necesidades de calidad educativa que requiere el país.

Esta investigación se justifica porque la propuesta de este estudio comparativo entre el currículo actual y el enfoque por competencia en la República Dominicana, abarca la diferencia entre la educación basada en competencias y la educación actual, favoreciendo el trabajo organizado y la reflexión crítica de sus propias actuaciones, ofreciendo una visión parcial de la realidad, y supone una evaluación de los logros mediante una demostración del desempeño, donde los docentes podrán realizar trabajos en equipo con sus alumnos manejando los contenidos, de manera individual y colectiva. Esto es de gran beneficio e importancia en una sociedad competitiva.

OBJETIVOS

La investigación tiene como objetivo general comparar el currículo actual y el enfoque por competencias en la República Dominicana en los primeros ciclos del nivel primario.

PRINCIPALES REFERENTES TEÓRICOS

El currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas educativas y llevar a cabo el proyecto institucional de formación del educando.

Shane y McSwain (1958), lo definen como el conjunto de experiencias educacionales que un grupo social estructura para sus hijos. Este proyecto sólo abarca el contenido de las materias, y las experiencias que no sólo proporcionan conocimientos y técnicas de estudio, sino que además posibilitan la orientación de los niños mediante una serie de actividades patrocinadas por la escuela con el fin de promover los objetivos educacionales.

Explica que el currículo es una experiencia de conjunto de contenidos que no solo proporciona conocimiento, sino que además orienta la formación de los niños mediante actividades promoviendo los objetivos planteados.

El Currículo es un plan formativo que dota de sentido y direccionalidad a un sistema educativo, para que, año tras año, los niños y niñas, adolescentes, jóvenes y personas adultas que acuden a cada centro escolar adquieran, con orden y coherencia, las competencias necesarias para la vida ciudadana. En palabras de Coll (1990), el Currículo prescribe una utopía, remite a las intencionalidades educativas que acuerda la sociedad. Señala que el currículo debe tomar las intenciones educativas con los desafíos y retos de la sociedad y no obviar estas.

Desde esta perspectiva, se asumen como funciones sustantivas de un Currículo las siguientes:

1. Promover la formación integral de las personas.
2. Poner en sintonía el sistema educativo con las demandas y expectativas globales, internacionales, nacionales y locales.

3. Otorgar direccionalidad a los planes de acción pedagógica.
4. Sugerir un perfil del personal docente, administrativo y de apoyo en capacidad de gestionar el Sistema Educativo en un proceso de búsqueda permanente de calidad.

En la República Dominicana existe un marco legal dictaminado por la constitución de la república y la ley general de educación 66-97. En esta última se toma su carácter y participación y abarca los principios y fines que deben regirse en la educación dominicana con la que cualquiera que sea el tipo de currículo a implementarse, debe guardar una estrecha vinculación, relación que permite formar el ser humano que el Estado dominicano desea que sean sus ciudadanos. La legislación dominicana para la educación está basada en principios democráticos, que formará el hombre y mujer del mañana, por lo que el currículo actual, y el que será vigente en 2014, se basa en la implementación de los principios del sistema educativo nacional dominicano:

- El afianzamiento de la identidad cultural de la persona; El respeto a todas las culturas; La igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en los centros de enseñanza; El valor del trabajo como realización del ser humano y de la sociedad; La efectiva igualdad entre los sexos y el rechazo de todo tipo de discriminación; El desarrollo de las capacidades creativas y el espíritu crítico; La promoción de la excelencia; La práctica de hábitos de comportamiento democrático.

El sistema educativo dominicano comprende los tipos de educación formal, y no formal, que se complementan con la educación informal; además de una educación centrada en asignaturas, experiencias en un currículo como sistema donde se establecen las formas y modos de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde los años 50 del siglo XX con el desarrollo de la teoría de sistema, se inicia la versión de currículo como sistema. Esta concepción caracteriza al currículo como un sistema centrado en una serie de elementos que permitan el desarrollo de experiencias de aprendizaje. Se trata de una versión más amplia que las anteriores ya que visualiza la experiencia no solo como producto, sino que incluye también los elementos que interactúan y la forma de relacionar las experiencias de los educandos con la sociedad donde viven y la búsqueda de soluciones a sus problemas.

Esta concepción supone que el currículo como un sistema es el que interactúa con unas series de elementos de entrada en insumos como son: medios, recursos, fuentes que permiten el desarrollo del proceso que se concentra en el logro de las experiencias para alcanzar un producto, que en el caso del currículo constituyen las metas u objetivos del proceso educativo.

Según Arrieta y Meza (2000) existen otros tipos de currículo como son:

- Currículum Operacional - Currículum Nulo - Extra Currículum

Para estos autores usar un solo currículo no es tan necesario, se debe tomar en cuenta que existen otros tipos, los cuales ayudan a reforzar los fundamentos de los currículos principales de acuerdo a las necesidades presentes. El marco teórico-metodológico del actual Currículo se sustenta en las ideas expuestas desde la perspectiva del Constructivismo Socio-cultural. Esta otorga 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.

Desde esta perspectiva se entiende que todos los actores educativos aprenden los unos de los otros, articulando y movilizandolos conocimientos, destrezas, valores y actitudes para actuar con autonomía y eficacia en las diferentes situaciones en que la vida los coloque. De acuerdo al Artículo 64 de la Ley General de Educación 66'97, el Currículo dominicano debe contener las siguientes características:

- Flexible - Abierto - Participativo

De acuerdo a nuestra Ley educativa el currículo dominicano debe estar sujeto a varias características que lo representan y le dan firmeza en sus obligaciones educativas.

METODOLOGÍA

Esta investigación se ha desarrollado a través de un trabajo de campo y descriptivo que ha sido dirigido a la población docente de la República Dominicana, tomando como referencia los docentes de la parte norte del país.

El marco teórico contiene diversos teorizantes que abordan el tema: el Currículo prescribe una utopía, remite a las intencionalidades educativas que acuerda la sociedad. Según Coll (1990), citado en Fundamentos del currículo, plantea que el currículo debe ser un sueño perseguido en donde el educando y el educador lo disfruten de una manera productiva adaptada a las realidades que se pueden enfrentar actualmente. Como instrumento se utilizó un cuestionario a los fines de obtener las informaciones básicas necesarias para la investigación de campo, el mismo se aplicó a los maestros que imparten docencia en los centros públicos, consta de 10 ítems que tienen como objetivo dar respuesta a la matriz de las variables e indicadores del estudio en donde se explican los objetivos específicos del tema. Los datos obtenidos se presentan en tablas y gráficos con su interpretación correspondiente.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Partiendo de la disponibilidad de los docentes, considerando que han trabajado con la propuesta curricular y los talleres, se pensó que era necesario analizar cómo utilizan los currículos atendiendo a sus necesidades y lo que demanda el sistema educativo actual.

La muestra fue de 6 docentes de diferentes centros educativos en horas de descanso, tomando un tiempo menor de 5 minutos. Este instrumento se diseñó para aplicarse en papel y no a través de la web, dado que así resultaría más cómodo para los docentes. Los datos presentados a continuación se corresponden con los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos de investigación diseñados para este trabajo.

Tabla No. 1. Conocimiento de la estructura educativa dominicana por parte de los docentes.

¿CONOCE USTED LA ESTRUCTURA EDUCATIVA DOMINICANA?		
Opciones	Cantidad	%
Sí	6	100%
No	0	0%
Total	6	100%

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar que el 100% de los docentes tiene conocimiento de las estructuras del sistema educativo, pero, su implementación en el sistema actual es obsoleta debido a las modificaciones hechas y estos deben actualizarse en dicho ámbito.

Tabla No. 2. Valoración del currículum por competencias.

¿DE ACUERDO A LAS INFORMACIONES RECIBIDAS Y A SU EXPERIENCIA EJECUTANDO LAS REFORMAS DE ACTUALIZACIÓN CURRICULAR EN EL AULA, CUÁL ES SU VALORACIÓN SOBRE EL NUEVO CURRÍCULO?		
Opciones	Cantidad	%
Excelente	6	100%
Muy bueno	0	0%
Regular	0	0%
Muy malo	0	0%
Malo	0	0%
Total	6	100%

Fuente: Elaboración propia

El 100% de los encuestados optó por la respuesta de Excelente a la valoración del currículum por competencias.

El estudio reveló que el 100% de los maestros identifican las estructuras del sistema educativo atendiendo a su uso y ubicación en los currículos educativos, ya sea por contenido y enfoque por competencia. Manifestaron estar muy de acuerdo en conocer las estructuras curriculares, cómo están establecidas, comentando que estas son beneficiosas en el manejo de la distribución y aplicación en los currículos educativos de acuerdo a sus funciones.

Además, estuvieron de acuerdo en cómo están distribuidos los grados y ciclos de acuerdo a los niveles (1,2 Ciclos y los grados en 1er ciclo corresponde desde 1,2 y 3, mientras que el 2do ciclo 4,5 y 6) atendiendo a sus currículos en forma ordenada y precisa, manifestando encontrar ciertas diferencias en la distribución de los niveles educativos ya que estos cambian en esta nueva propuesta

Cabe mencionar que existen varias fortalezas y debilidades en la implementación del nuevo currículo enfoque por competencias. Los docentes expresan que este currículo tiene como fortaleza la creatividad, la crítica y la formación de destrezas y habilidades con mayores estrategias de logro que permiten un trabajo integrado.

Afirman también que una de las grandes debilidades presentes en el enfoque por competencia es la falta de conocimientos por parte de los maestros y técnicos distritales y regionales. Esto se comprueba con lo que afirma Chomsky (1985) que las competencias son una capacidad y disposición para el desempeño de la interpretación, en este caso de los contenidos curriculares.

En ese mismo orden expresan que una de las innovaciones más beneficiosas ha sido el enfoque por competencia a pesar de que presenta debilidades en el manejo y desarrollo de los proyectos y planes en el centro educativo. Esto es debido a que no se ha podido implementar en la totalidad de las escuelas del país correspondiente, en parte, a la carencia de talleres y cursos reforzadores para la implementación de la nueva propuesta curricular. Los docentes llevan 19 años trabajando con el currículo por contenidos y adaptarse a algo nuevo se le hace un poco incómodo.

En el currículo por contenido los componentes curriculares se fundamentaban en propósitos, contenidos, estrategias, actividades, recursos y evaluación, en el diseño curricular del Plan decenal 1992, mientras que en el enfoque por competencia en la nueva propuesta curricular, Versión preliminar, se agrega una nueva literatura al sustituir los objetivos generales por Competencias fundamentales, los objetivos específicos por competencias específicas, los indicadores de logros por la evaluación y se agregan las situaciones de aprendizaje.

Esto se verifica con el teorizante Hawes & Corvalán. (2005), que el currículo es un plexo complejo de capacidades y comportamiento que se pone en juego en un contexto determinado para resolver algún tipo de situación.

CONCLUSIONES

Al arribar a la parte final de esta investigación se ha llegado a las siguientes conclusiones:

El currículo educativo del país está presentando nuevas innovaciones y cambios. Desde hace dos décadas que se estaba trabajado con el currículo por contenido y el Ministerio de Educación decidió hacer un cambio para mejorar la calidad educativa, surgiendo una nueva idea en el Sistema Educativo Dominicano. Pues hace años que en los países del mundo se está trabajando una educación basada en formar jóvenes capaces de enfrentar las situaciones presentes en la vida, autónomos y eficaces con destrezas y habilidades. Es por ello que el Estado Dominicano en su sistema educativo decide cambiar el currículo vigente por una nueva propuesta curricular, la cual lleva por nombre enfoque por competencia. Esta nueva propuesta curricular busca cambiar la calidad educativa, en todos los centros educativos del país, formando ciudadanos capaces de enfrentar las situaciones que la sociedad le demanda.

Esta nueva estrategia de un nuevo currículo basado en competencias, ayudará al individuo a desarrollar habilidades y destrezas en las diferentes áreas de la educación. En efecto, esta comparación de ambos currículos, del Primer Ciclo del Nivel Primario servirá de ejemplo como base de cuál currículo abarca el mejor aprendizaje en la educación dominicana. No obstante, estos resultados ayudarán al mejor manejo del currículo en las diferentes áreas.

El enfoque por competencia comparado con el currículo por contenido presenta ciertas variaciones, solamente en los componentes curriculares, pero hay que tener bien claro que para esta investigación se tomó en cuenta que solamente en el currículo por contenido no aparecen las llamadas competencias fundamentales y específicas ni los indicadores de logros, sino que en este se partió de los propósitos planteados y los contenidos junto a las estrategias, actividades, recursos y evaluación.

Una de las evaluaciones realizadas en esta investigación demostró que los docentes no están altamente capacitados para la aplicación de la nueva propuesta curricular, ya que no han sido favorecidos con talleres claros y precisos provocando grandes debilidades a esta nueva transformación curricular llamada enfoque por competencia.

Es evidente, entonces, que los docentes deberán orientarse y asumir la práctica en este nuevo enfoque para poder obtener resultados satisfactorios, los cuales, en un futuro lograrán el cambio en la sociedad educativa. La investigación puntualiza que se debe seguir implementando juntos ambos currículos, favoreciendo el aprovechamiento de sus fortalezas y dejando de lado sus debilidades para lograr así una educación de calidad como lo planteó y se plantea en el Sistema Educativo Dominicano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ARIETA DE MEZA, BEATRIZ Y MEZA CEPEDA, RAFAEL. (2000). *LAURUS (REVISTA DE EDUCACIÓN)*, NO. 10 AÑO 6, VICERRECTORADO DE DOCENCIA, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL, CARACAS, VENEZUELA, PÁG. 72-82.
- COLL C (1999), *FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULO*, CAP. PSICOLOGÍA Y CURRÍCULO PÁG. 11. EDITORA PAIDÓS, MÉXICO.

COLL C. (1990) FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULO, PAG11. PSICOLOGÍA Y CURRÍCULO APROXIMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LA ELABORACIÓN DEL CURRÍCULO ESCOLAR PAIDO, PP.21-164MÉXICO.

COLL, C. (1987)"LOS NIVELES DE CONCRECIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR", EN CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, 139, PP.23-30.-

DOLORES, MARÍA (2014) ACTUALIDAD (REVISTA), CITANDO A NOAM CHOMSKY, SANTO DOMINGO, R. D.

HAWES, G., & CORVALÁN, O. (2005). CONSTRUCCIÓN DE UN PERFIL PROFESIONAL. *PROYECTO MECESUP TAL*, 101, 13-33

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 66-97 DE LA REPÚBLICA DOMINICANA, DISPONIBLE EN: [HTTP://WWW.OAS.ORG/JURIDICO/SPANISH/MESICIC2_REPDOM_SC_ANEXO_7_SP.PDF](http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_repdom_sc_anexo_7_sp.pdf) (25 DE JULIO DE 2014)

ORDENANZA 1'95. REPÚBLICA DOMINICANA SEE (1995) PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN EN ACCIÓN TRANSFORMACIÓN CURRICULAR. PRIMERA EDICIÓN. INNOVA 2000 5. REPÚBLICA DOMINICANA.

SHANE, HAROL G.; MCSWAIN, (1958). EVALUATON AND THE ELEMENTARY CURRICULUM, EDICIÓN REV ED NEW YORK; HENRY HOLT.DISPONIBLE EN [HTTP://WWW.MONOGRAFIAS.COM/TRABAJOS17/BASE-CURRICULAR/BASE-CURRICULAR.SHTML](http://www.monografias.com/trabajos17/base-curricular/base-curricular.shtml) (23 DE JULIO DE 2014).

La preparación didáctica de los docentes de Educación Física

Sandy Reynaldo Portorreal

Introducción

El presente artículo recoge los aportes teóricos que permiten fundamental la investigación al conceptualizar los postulados esenciales de la preparación didáctica de los docentes de Educación Física. A partir de asumir el término preparación en la investigación, no como proceso, más bien como un resultado de ese proceso educacional, el cual direcciona la conceptualización y su operacionalización al desarrollo de la personalidad del docente.

Desde esta configuración, se asume como punto de referencia la preparación didáctica como sistema y, en consecuencia, su estructura como uno de sus elementos fundamentales. Esta última se entiende como la clasificación particular que asumen sus dimensiones, subdimensiones e indicadores. Estas están vinculadas, y su interacción determina el funcionamiento del docente de Educación Física. Es tanto que se relaciona al nivel de regulación y autorregulación en las situaciones pedagógicas que se manifiestan en cada docente como individuo particular.

Desarrollo

A partir de la validación de los especialistas, se procede a conceptualizar las dimensiones, subdimensiones e indicadores. Cada uno de los componentes se despliegan en indicadores que permiten su estudio y desarrollo. En la determinación de los indicadores se tomaron como referencias fundamentales los trabajos de un Colectivo de autores (2001); Pérez, O. (2006); Sánchez, H. (2007); Pino, E. (2008) y otros.

Dimensión cognitiva

A partir de lo *cognitivo* el docente puede conocer su contexto; valorarlo como un todo, profundizar en su naturaleza, orientarse e influir en su evolución, incluido él mismo. Está integrado por los procesos intelectuales que están en su base de conocimientos. Este a su vez comprende el sistema de conocimientos estructurados acerca de la labor en la que se desempeña la persona y opera en diferentes contextos.

Este componente está relacionado con las habilidades y conocimientos que debe poseer el docente para su desempeño profesional. Es el cúmulo de informaciones apropiadas y reflexionadas que se debe disponer en un proceso de aprendizaje o experiencia a través de la formación permanente y a lo largo de adquisición empírica en la práctica profesional. Para Pérez, O. (2006), este componente "está integrado por un sistema de conocimientos vinculados a la comunicación interpersonal, que se expresan en un conjunto de habilidades y donde es necesario también considerar el desarrollo alcanzado por los procesos y cualidades del sistema cognitivo que están en su base."

A su vez esta dimensión se divide en subdimensiones que tratan de manera analítica, parte por parte, la propuesta de esta a partir de su descomposición en partes para llegar al todo de manera crítica y reflexiva; permitiendo alcanzar un mayor nivel de entendimiento a partir de este proceso.

La subdimensión Base de conocimientos

Esta alternativa comprende el dominio de determinadas habilidades que son indispensables para operar con la Base de conocimientos que poseen los docentes y los saberes ya adquiridos, con vista a la realización de manera eficiente de su rol como formadores de futuros docentes. Esto conlleva una estructura de conocimientos acerca del tema a tratar y la didáctica para su enseñanza. En tal sentido, se encuentran como indicadores:

- **Amplitud de los conocimientos de la Educación Física:** que es la riqueza de conocimientos sobre la Educación Física en sentido general, el grado de especialización.
- **Profundidad en los conocimientos de didáctica de la enseñanza de la Educación Física:** se trata del nivel de dominio de los conocimientos de la didáctica especializada en la Educación Física.
- **La Organización y sistematización de los conocimientos para transferir nuevas situaciones del proceso pedagógico:** que se refiere a ser capaz de utilizar los conocimientos previos a nuevas situaciones educativas, la *estructuración* -como nivel de organización y sistematización de esos conocimientos- y la *potencialidad para generar nuevos conocimientos* -como posibilidad de realizar transferencias a nuevas situaciones de enseñanza.

La subdimensión de las habilidades profesionales que los docentes necesitan para su preparación y un mejor desempeño profesional. Como lo expresa Pino, E. (2008), enfatiza que “resulta de mucha utilidad establecer la estructura en acciones de cada una de estas habilidades, ya que como instrumentaciones ejecutoras deben ser las que realmente se necesiten y no otras.” Y a partir de lo expresado se analiza la subdimensión **habilidades profesionales básicas de la Educación Física:** De acuerdo al Colectivo de autores (2001), “constituyen el dominio de acciones (psíquicas y prácticas) que permiten una regulación racional de la actividad” ... “resultan de la sistematización de las acciones subordinadas a un fin consciente.” A partir de esta concepción se presentan los indicadores del componente Cognitivo y sus indicadores.

Se expone el criterio de que el docente debe articular una alternativa pedagógica de preparación didáctica con su práctica cotidiana que le permita sistematizar su quehacer profesional y convertirlo en una cultura de trabajo, la cual es necesaria para quien tiene como centro de su trabajo la formación de aquellos que formarán a seres humanos. El investigador Sánchez, H. (2007), expone la necesidad de superar mediante la investigación científica los límites de lo que puede significar una aparente disquisición etimológica, discrepancia o litigio científico entre los significados sostenidos por unos y otros autores. El autor considera que las invariantes de habilidad “significan aquellas ejecuciones necesarias y suficientes inherentes a cada persona, mediante las cuales realiza cada acción, operación o el resultado de sus relaciones, condicionantes del dominio respectivo de nuevas y complejas habilidades y no por cualesquiera otras que coyunturalmente encuentren participación.” Para esta subdimensión se cuenta con los siguientes indicadores:

- Dominio de acciones de coordinación dinámica general: la cual se refiere a la acción de dominio que debe tener sobre su cuerpo en movimiento como elemento indispensable para enseñar sobre éste;
- Aplicación de los fundamentos técnicos de los deportes: se refiere al manejo teórico-práctico del deporte o deportes que imparte;
- Aprende de manera continua, con un pensamiento crítico e innovador: se relaciona con la formación constante para mejorar su práctica;

- Trabaja en equipo y puede transferir e intercambiar datos y experiencias: la relación entre colegas para intercambiar experiencias.

La subdimensión habilidades comunicativas: El docente debe desarrollar las habilidades y hábitos para formar una cultura de comunicación para la necesaria formación de nuevos docentes para el sistema educativo. Esta cultura de la comunicación procura ser la base que sustente un traspaso productivo de saberes de una generación de docentes, a la otra, alumnos.

Para el desarrollo de estas habilidades se toman los siguientes indicadores:

- Habilidad para la expresión oral y escrita: se refiere a la posibilidad del docente de expresar de manera verbal o escrita en el proceso de enseñanza aprendizaje;
- La Habilidad para la Escucha y la Observación: posibilita que el docente pueda captar situaciones que afecten el proceso o situaciones de aprendizajes y usarlo en procura de mejorar los aprendizajes;
- Habilidad para la Relación Empática: siendo esta un elemento fundamental y característico de la Educación Física, se busca el trabajo en un ambiente proactivo y agradable;
- Habilidad para mediar Conflictos: busca que el docente desarrolle la habilidad de mediar en los conflictos de los alumnos y garantizar los derechos de todos.

La subdimensión habilidades didácticas

Hablar de habilidades se refiere en primera instancia a ciertas cualidades que el docente debe poseer, como lo define Pérez, O. (2006), al decir que “Las Habilidades: constituyen el dominio de acciones (psíquicas y prácticas) que permiten una regulación racional de la actividad (...) resultan de la sistematización de las acciones subordinadas a un fin consciente. Suponen un saber hacer, el dominio por parte del sujeto de conocimientos sobre una cosa y la posibilidad de aplicarlos conscientemente de manera efectiva en las circunstancias que resulte necesario, y su conversión en métodos de trabajo y comportamientos habituales.” Es por tanto que estas habilidades, específicamente, las didácticas, son fundamentales para el desarrollo de la profesión docente.

En procura de que el docente maneje y se empodere de estas habilidades se tratan los siguientes indicadores:

- Planifica los componentes con recursos pedagógicos: en referencia a la acción de prever situaciones del proceso educativo, así como de utilizar los recursos para esto;
- Aplicación de los métodos productivos y medios de manera sistemática: trata de utilizar los métodos que permitan un accionar activo del alumnado con su uso constante y sistemático;
- Realiza una orientación y tratamiento de los objetivos y los contenidos: procura que el docente vincule los contenidos con los logros que se esperan;
- Aplica evaluaciones desarrolladoras: el uso de la evaluación con mira a producir conocimientos permanentes y significativos en el alumno; y
- Utiliza formas organizativas garantizando la atención de las diferencias individuales: permite que a través de las formas organizativas se evidencie la atención a la individualidad.

Dimensión motivacional afectiva

Sobre el componente motivacional afectivo González, F. (1995), refiere que la motivación humana es uno de los aspectos esenciales de la personalidad. "(...) lo cual tiene en su base el sistema de necesidades y motivos...". El componente motivacional puede entenderse a partir de los motivos: "como todo aquello que estimula y conduce la actividad del hombre con vista a satisfacer sus necesidades, es decir, todo en lo que ha encontrado su encarnación, "la necesidad." Lo que permite considerar que este componente está en el centro de dicha configuración. Los autores como: Pérez, O. (2006), González, V. (2008) y Hernández, M. (2009), destacan el componente *funcional* que está conformado por la autorregulación emocional, la asertividad y la flexibilidad.

Para desarrollar esta alternativa es necesario, no solo tratar lo cognitivo; más allá de las habilidades y conocimientos de estos, hay que valorar un conjunto de elementos con que el sujeto debe contar, como son las necesidades, motivos y actitudes favorables que dan razón a las relaciones afectivas entre alumnos-docentes, con lo que estos últimos pueden provocar de manera más efectiva los procesos de aprendizajes.

El componente motivacional-afectivo. En este se manifiesta y se expresa la unidad entre la motivación por lo que se hace y la vinculación afectiva con los destinatarios hacia lo que van dirigidos. Para que el ser humano se vea en la necesidad de aprender es indispensable una necesidad, la cual puede ser por una carencia de algo o por una motivación.

Ser motivado, a juicio del autor, implica un tipo de interés despertado por un estímulo, interno o externo, que procura dirigirnos hacia un fin preestablecido, que en este caso resulta ser el aprendizaje de algo. Esta motivación, cuando es externa, está dada por la acción del docente quien busca despertar el interés en los contenidos seleccionados para alcanzar las metas propuestas; sin embargo, es relevante afirmar que el ser humano requiere de una vinculación afectiva que estimulan, sostienen y orientan los aprendizajes.

La subdimensión motivación y actitudes

La motivación fundamental en el proceso de aprendizaje debe ser intrínseca en función de producir mejoras significativas y permanentes en los cambios de conductas del individuo, pero esto no es rol del docente, no es posible que lo produzca. Este solo puede realizar la motivación extrínseca debido, principalmente, a que es un agente externo quien aprende.

Esta motivación extrínseca busca producir cambio en la motivación y las actitudes hacia el aprendizaje, de manera que el alumnado se empodere y la convierta en suya, a través del uso de estrategias que permitan el trabajo entre iguales de manera horizontal, reconociendo el orden jerárquico, pero sin perder la camaradería entre iguales. Con la disposición de trabajar con los iguales en la consecución de los objetivos perseguidos, proyectándose hacia la colaboración que favorezca las buenas relaciones y el acercamiento.

- Motivación por la profesión pedagógica: Motivaciones y actitudes favorables a la profesión y al rol docente que debe desempeñar. Es la motivación por lo que hace y la vinculación afectiva con esta función. Verse proyectado en función de su rol y del proceso educativo. Estas motivaciones por el rol que se desempeña implican un asumir los compromisos y valorar de manera positiva su función como docente y su interés en producir efectos determinados en la mejora de la calidad del proceso.

- **Motivación por el área de Educación Física:** La motivación por el área de la Educación Física se refiere a asumir el área y procurar el trabajo entre los colegas como una forma de identificación con lo que hace y con quienes lo hace, para llegar al saber ser, al sentir y vivencial su rol. Sentir lo que se hace implica una motivación intrínseca del docente, es valorar con alto sentimiento el placer por enseñar, sintiéndose parte de un proceso educativo en el cual él juega su rol y comprende que es un elemento indispensable del sistema, por lo que hace su trabajo con eficiencia. Sentirse parte importante del sistema le hace parte de la solución de los problemas por lo que este pasa y permite el empoderamiento y mejores aportes.

La subdimensión valores y vivencias afectivas

Los valores son los principios que permiten orientar el comportamiento humano en función de realizarse como individuo en un contexto determinado, y son aquellas creencias, costumbres o comportamientos que se consideran socialmente aceptados. Estos proporcionan pautas y reglas para la regulación de lo aceptable o no aceptable en la convivencia social.

Los valores aceptados socialmente permiten las vivencias afectivas, ya que enmarcan en un convivir armónico y las relaciones interpersonales. En esto se tratan dos indicadores funcionales:

- **Vivencias afectivas positiva en relación a la profesión de Educación Física:** Estas se ven expresadas como cualidades *positivas con relación a la profesión de Educación Física y se manifiestan el compartir de estas con los colegas en procura de socializarla y aprovecharla en la mejora de la práctica profesional.*

Estas vivencias deben ser compartidas, para que bajo la reflexión entre los colegas puedan ser aprovechadas y asumidas por el grupo como parte de un aprendizaje colaborativo.

- **Valores asociados al ejercicio del rol del docente de Educación Física:** Entre los valores a ser tratado en este indicador, con mira a la alternativa, están solidaridad, éticos, de responsabilidad, compañerismo y otros vinculados a las motivaciones.

Dimensión Metacognitiva

En relación al componente **metacognitivo** se tomaron algunos autores que han tratado el tema, como son: La-barrere, G. (1996), Llivina, M. (1999), Pérez, L. y Col, C. (2002) y Martín Del Buey y Col, C. (2005), coinciden en que es un proceso con función reguladora (supervisión y evaluación) en la actividad cognoscitiva. A través de este componente se establece la reflexión metacognitiva como una configuración de la personalidad que acciona en los procesos que se relacionan con la construcción, adquisición y determinación de la validez de los conocimientos en la persona. La autorregulación metacognitiva, implica los procesos de planificación, evaluación, supervisión y corrección de las acciones propias de la actividad que incluye el aprendizaje que se comprueban en su desempeño profesional, autorregulándolo en el contexto en que se desenvuelve.

Es necesario el desarrollo del **componente Metacognitivo**, de modo que garantice en el docente el análisis crítico de su desempeño en esta área. Este se puede definir como el conocimiento de sus posibilidades en la profesión docente, la toma de conciencia de sus propias fortalezas, limitaciones, dificultades y los mecanismos de control y compensación en su accionar profesional.

Además de la reflexión crítica sobre sus posibilidades, y el conocimiento de lo que se sabe, poder conceptualizarlas y elaborarlas desde la individualidad. El componente Metacognitivo propicia un permanente desarrollo del desempeño docente.

La subdimensión Autorreflexión Metacognitiva

Se refiere a los procesos mediante los cuales el docente planifica, evalúa y corrige su accionar profesional. Los indicadores de esta son:

Autovaloración de las potencialidades, fortalezas y limitaciones de su desempeño:

- **El conocimiento sobre el funcionamiento de los recursos personalológicos implicados en su preparación didáctica:** esto implica la valoración sobre el desarrollo de sus propias habilidades del proceso enseñanza aprendizaje de la Educación Física y sobre su rol como docente. Con lo que es necesario:
- Conocimiento sobre el desarrollo de sus conocimientos de la Educación Física

- Conocimiento del desarrollo de sus habilidades pedagógicas
- Conocimiento del desarrollo de sus habilidades en la Educación Física
- Vínculo afectivo positivo con la valoración que tiene de sí mismo como docente
- **El conocimiento sobre su base de conocimientos acerca de la didáctica:** Se trata de la valoración que tiene sobre sus conocimientos de la didáctica especial de la Educación Física y los recursos personalológicos necesarios para este desarrollarse en la didáctica. *Entre los aspectos a tener en cuenta se encuentran:*
 - *El conocimiento sobre las categorías de la didáctica.*
 - *El conocimiento acerca del propio desempeño en el proceso de enseñanza aprendizaje.*
 - *Conocimiento de sus habilidades docentes.*
 - *Conocimiento de su accionar e interactuar con los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.*

La subdimensión autorregulación metacognitiva

Se refiere a cómo el docente valora y regula su saber sobre el proceso enseñanza aprendizaje de la Educación Física. Para esto los indicadores tomados en consideración son:

- **La planificación de estrategias, alternativas y mecanismos para asumir de manera adecuada su desempeño didáctico:** de cómo este utiliza de manera adecuada, en el proceso enseñanza aprendizaje, los elementos que le permitan mejorar su desempeño. Para esto es necesario:
 - La participación en talleres, cursos y otros para mejorar su desempeño docente.
 - Emplear alternativas pedagógicas que permitan comparar, mejorar y ampliar las que utiliza.
 - La aplicación de mecanismos que propicien la actualización y mejoramiento de su rol docente.
- **La supervisión de la calidad de la ejecución de su accionar y la corrección para optimizar su desempeño:** se trata de las correcciones de sus estrategias de enseñanza

para optimizar su desempeño pedagógico. y a la evaluación y continuo autocontrol en función del mejoramiento de su práctica pedagógica en Educación Física. Esto implica:

- *Disposición de evaluarse y ser evaluado constantemente a fin de generar procesos de cambio.*
- *Asumir sobre sus propias dificultades y cuáles son las causas de estas.*
- *Supervisión de la calidad de la ejecución de su accionar docente.*
- *La evaluación de la calidad en su desempeño pedagógico en Educación Física.*

Al observar todo lo hasta aquí expresado, se perfila sobre la idea de que la alternativa pedagógica de preparación didáctica está integrada por las dimensiones cognitiva, motivacional-afectiva y metacognitiva; esto así, debido a que estos componentes son inherentes a la formación permanente de los docentes y a la aplicación de una docencia que mejore la calidad educativa.

La estructuración de la configuración personalológica en la formación del docente permite ir más allá de la descripción simple de la preparación didáctica y aborda con mayor profundidad los problemas de esta. Es por tanto que permite ver y tratar dificultades que suelen ser vistas de manera superficial, con lo que no se perciben las reales causas de los problemas reales de los temas investigados.

En el desarrollo de esta investigación se toman en cuenta las variables, dimensiones, subdimensiones y los indicadores que permiten tratar la problemática con profundidad, y dan la posibilidad de mostrar que mediante entrenamiento se pueden intervenir para producir mejoras. Se puede constatar que las relaciones entre los diferentes componentes y como estos se complementan, aunque, esta investigación tiene como componente central la dimensión cognitiva, por ser esta la que tiene mayor incidencia en la alternativa de preparación didáctica y el proceso de enseñanza aprendizaje.

A partir de la sistematización de estos estudios teóricos se define **preparación didáctica de los docentes de Educación Física** como *una configuración psicológica que integra los componentes cognitivos, meta-cognitivos, motivacional-afectivos de la personalidad que se articulan de manera particular en cada docente y desde su integración funcional dan la posibilidad de*

un desempeño profesional en congruencia con las exigencias, que le hace al docente de esta área, el contexto social dominicano actual.

Una vez conceptualizadas las dimensiones, subdimensiones y los indicadores de la alternativa pedagógica de preparación didáctica de los docentes de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (Santo Domingo y Mao) se procede a diagnosticar el estado inicial de esta.

Conclusión

La determinación de la variable, **preparación didáctica de los docentes en Educación Física**, se desarrolla a partir de la sistematización de los antecedentes y de una cuidadosa consulta empírica con especialistas del área, que posibilitaron conceptualarla y operacionalizarla en dimensiones, subdimensiones e indicadores en el orden cognitivo, motivacional-afectivo y metacognitivo.

La alternativa se ha diseñado para el desarrollo de la **preparación didáctica de los docentes de la Universidad Autónoma de Santo Domingo**, parte de la determinación de la preparación didáctica de estos, lo integran sus componentes, las relaciones que se establecen entre ellos y atiende a su carácter flexible, personalizado y profesionalizado.

Bibliografía

Abreu Regueiro, R. L. Un modelo de la Pedagogía de la Educación Técnica y Profesional en Cuba. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: UCP "Enrique José Varona", 2004, Pág. 86

Abritta, A. Alternativas pedagógicas en movimientos sociales emergentes en la historia argentina reciente (1995-2007): bachilleratos populares y conceptualizaciones sobre lo público-estatal y lo público-popular. Tesis doctoral. Argentina: UBA. 2012, Pág. 339

Addine F, Recarey S, Fuxá M, Fernández S. Didáctica: teoría y práctica. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación; 2007. Pág. 32

Addine, F y otros. Introducción a la Didáctica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba. 2004, Pág. 23

Aguirre de Vergara, M. El docente como facilitador y mediador. (IV Congreso de Calidad Educativa). Universidad San Francisco de Quito, Instituto de Enseñanza y Aprendizaje, Ecuador. 2011, Pág.16

Álvarez C. Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente-educativo en la Educación Superior Cubana. La Habana, Cuba: EMPES – MES; 1990. Pág. 80

Alves, E. (2003) La formación permanente del docente en la escuela. el uso universitario de la tecnología para elevar la calidad del docente en el aula. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. (Pág.53)

Alves, L. Educación. Didáctica. Enseñanza. Edición 2da. Buenos Aires: AR. Kapelusz No. 1974. 2007, Pág. 53

Añorga Morales, J. (1989). Perfeccionamiento del Sistema de Superación de los Profesores Universitarios. Tesis en Opción al Grado Científico de Dra. En Ciencias Pedagógicas. La Habana

Blanco Pérez. A. Introducción a la Sociología de la Educación. Material en soporte digital. La Habana: UCP "Enrique José Varona", 1997, Pág. 28

Bolívar, A. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 2005, 9, 2 <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>. 2005, Extraído 26/05/2015

Bravo J, L. y otros Diccionario latinoamericano de educación. Caracas. Venezuela. Material digitalizado. (S/F)

Campo Verde. El mejoramiento del desempeño profesional pedagógico de los profesores de la Unidad Académica de Pedagogía, Psicología y Educación de la Universidad Católica De Cuenca. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. 2014, Pág. 86

Carosio, M. C. La didáctica de la Educación Física: cuando el conocimiento se trata de "especial". ¿Una didáctica especial para un profesor especial? <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 7 - N° 36 - Mayo de 2001. Extraído 15 septiembre 2015.

Castillo, Y. Sistema de talleres para contribuir a la preparación Didáctica de los profesionales no docentes de la Aldea Universitaria paraprál. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Educación. Valencia, Venezuela. 2012

- CEP/INTEC La educación en República Dominicana: retos y perspectivas: ensayos de 37 especialistas dominicanos. Santo Domingo: Amigo del Hogar. 2002, Pág.76
- Chávez, J. A. A propósito de la Didáctica. Cuba. 2007: Pág.2
- Colectivo de autores. Didáctica de la educación física. España: Grao. 2010, Pág.47
- Colectivo de autores. Psicología para educadores. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad Habana. 2001, Pág. 117.
- Contreras, O. Formación inicial y permanente del profesor de Educación Física, Volumen I. España: Universidad de Castilla-La Mancha. 2000, Pág. 53
- Damas, P. Un acercamiento al trabajo educativo. [Soporte digital]; 2002, Pág.38.
- Deler, G. La propuesta de programas de capacitación y/o superación, las alternativas y los talleres como resultados científicos en la investigación pedagógica. La Habana. Cuba Material Digital. 2007, Pág. 6
- Deler, G. Ob. Cit. 2007, Pág.3
- Delgado Benito, V. La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011). Tesis doctoral. Universidad de Burgo. 2013, Pág. 165
- Delors, J. La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. 1996, Pág. 109
- Despaigne Bombus, J., Guillarón Llaser, J. y Guerrero Zayas, F. Ob. Cit. 2009b
- Despaigne Bombus, J., Guillarón Llaser, J. y Guerrero, Zayas, F. Alternativa pedagógica para promover la orientación vocacional-profesional hacia la Física en la enseñanza preuniversitaria a través del uso de un software educativo en la unidad de estudio del campo electromagnético. Cuba: Universidad de Oriente. 2009a, Pág. 450
- Díaz Larrinaga, N. Sistema de acciones de capacitación para la preparación pedagógica de los profesores principales de instrucción military elemental. Tesis en opción al título académico de Máster en Educación. La Habana, Cuba. 2010
- Díaz, L. N. Sistema de acciones de capacitación para la preparación pedagógica de los profesores principales de Instrucción Militar Elemental. Tesis de Maestría. La Habana. Cuba. 2007, Pág. 30
- Diccionario ABC (S/F)<http://www.defnicionabc.com/general/preparacion.php>. Extraído 9 de marzo 2015.
- Diccionario ABC: <http://www.defnicionabc.com/general/preparacion.php#ixzz2pFCAIhfo>. Extraído 2 de enero 2014.
- Diccionario RAE (S/F) <http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=5qGi91PAJDXX2eGNC5dJ>. Extraído 9 de marzo 2015.
- Domínguez, Z. (2011) Las estrategias didácticas y su relación con el aprendizaje de las ciencias sociales en los alumnos de primer año de secundaria de la i.e. Miguel Cortés De Castilla, 2011. Universidad Nacional del Perú (Pág. 20)
- Elola, N. y Lilia, V. Evaluación Educativa: una aproximación conceptual. Toranzos, Buenos Aires: 2000. Pág. 4
- Escuela de Pedagogía Proyecto de Facultad Ciencias de la Educación. República Dominicana: Universitaria. 2004, Pág.68
- Escuela de Pedagogía (Ob.Cit.) 2004, Pág. 81
- Fontecha, M. Intervención didáctica desde la perspectiva de género en la formación inicial de un grupo de docentes de educación física. Tesis doctoral. Universidad del país vasco. España. 2006, Pág. 86
- Freire, P. La educación como práctica de la libertad. España: Siglo XXI. 2009, Pág.16
- Freire, P. Pedagogía de la Autonomía: Saberes Necesarios para la Práctica Educativa. 11ª edición. México: Siglo XXI. 2006, Pág. 24
- Freire, P. Pedagogía del Oprimido. 55ª Edición. México: Siglo XXI. 2005, P. 116
- Gadotti, M. Perspectivas actuales de la educación. Argentina: Siglo XXI. 2003. Pág. 89
- Galera, A. D. Manual de didáctica de la educación física I: Una perspectiva constructivista moderada. Funciones de impartición. Barcelona: Paidós. 2001, Pág.31

- García, R. La competencia directiva del Jefe de Departamento Docente de la Educación Técnica y Profesional. Un sistema de capacitación para su desarrollo. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas, "Héctor Alfredo Pineda Zaldívar". 2014, Pág. 93
- García, Y. Vía de adquisición de los elementos de la cultura anglocaribeña desde con un enfoque histórico social. Centro Universitario Vladimir Ilich Lenin. Las Tunas. 2009. Pág.25
- García, V., Batista, T. y Pérez, S. Alternativa pedagógica para perfeccionar la práctica investigativa laboral en el primer año de la carrera de Contabilidad y Finanzas en la Universidad Isla de la Juventud. Artículo científico. Cuba: COFIN. 2011, Pág. 5 y 6
- García, R. Propuesta de un Sistema de acciones de capacitación para elevar la preparación del profesor general integral. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba. 2010
- Gil Espinosa, F. J. Estrategias Didácticas para Mejorar la Convivencia y Participación del Alumnado en Educación Física, Tesis Doctoral. España: Universidad De Granada. 2009, Pág. 74
- Gómez Guillén, M. E. Propuesta de un sistema de talleres de preparación sobre los niveles de comprensión lectora para profesores de la Unidad Docente del Instituto Politécnico Agropecuario "Villena Revolución". Tesis en Opción al Título de Máster en Ciencias de la Educación. Cuba. 2010, Pág. 11
- González Rey, F. Ob. Cit. 1994, Pág. 35
- González Rey, F. Psicología humanista. Actividad y desarrollo. La Habana: Ciencias Sociales. 1994 Pág. 34
- González Torres, M. Estrategia pedagógica que contribuya a la preparación del profesor asesor para el desarrollo de las potencialidades creativas de los estudiantes del Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE) de la Aldea Universitaria Paraparal. Instituto Pedagógico Latinoamericano Y Caribeño (IPLAC). Trabajo presentado en opción al título de master en educación. Venezuela: (IPLAC). 2012, Pág. 28
- Guzmán, A. y Calderón, M. Orientaciones didácticas para el proceso enseñanza-aprendizaje. 6ª edición. Santo Domingo: Amigo del Hogar. 2001, Pág.19.
- Guzmán, C. Algunas ideas precursoras de la educación popular venezolana. (S/F), Pág. 8
- Hernández Álvarez, J. L. (2011) Didáctica de la Educación Física: reflexiones en torno a su objeto de estudio. España: Universidad Autónoma de Madrid. <http://www.efdeportes.com/efd42/didacef.htm> Extraído 30/12/14.
- Hernández, E. Modelo didáctico para la formación y desarrollo de las habilidades profesionales básicas de la especialidad Zootecnia-Veterinaria en la Educación Técnica y Profesional. Universidad De Ciencias Pedagógicas, "Héctor Alfredo Pineda Zaldívar". Cuba: Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. 2014, Pág. 145 <http://www.buenastareas.com/ensayos/La-Palabra-Proviene-Del-Griego/69227143.html>, 2015. Extraído 26 de mayo 2015.
- Imbernón, F. 10 ideas clave. La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. España: GRAO. 2007, Pág. 9.
- Imbernón, F. La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una cultura profesional. Barcelona: Graó. 1994, Pág.76
- Krapivin, V. Historia de la Matemática. Moscú: Editorial Mir, 1989. Pág.124
- Lamoggia, F. Capacitación del profesorado venezolano. Experiencia de consolidación de los círculos de acción docente en la educación básica. Tesis Doctoral: España. 2012, Pág. 334-335
- Llivina y otros. Los proyectos educativos: una estrategia para transformar la escuela. Centro de estudios educacionales Instituto superior pedagógico Enrique José varona. La Habana. 2001, Pág. 7 y 8
- López Noguero, F. (2007) Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria. 2ª edición. España: Narcea. (Pág. 71,72)

- Lozada, E. Sistema de acciones para la preparación pedagógica de los profesores asesores en el básico curricular proyecto de aprendizaje del eje costero. Venezuela: Tesis. 2012, Pág. 41
- MEN Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior. Recuperado el 10 de Junio de 2011, sitio web del Ministerio de Educación de Colombia: 2011, S/P) http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf. extraído 02-07-14, 9:00 am.
- MINED (1979) Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores. Cuba. (Pág. 5)
- Mora, A. Estrategia didáctica de formación docente para la enseñanza de la matemática en la escuela básica venezolana. Tesis doctoral. Cuba: Universidad De La Habana. 2005, Pág.13
- Murillo, F. Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica: 15 buenas investigaciones. Colombia: Convenio Andrés Bello. 2006, Pág. 76
- Nicoletti, J.: Fundamento y construcción del acto educativo. 2006 [Revista en línea] Disponible: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2250538>. [Consulta: 20 junio 2014]
- Perera, F. La formación interdisciplinar de los profesores de ciencias: un ejemplo en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Física. Tesis de doctorado. Cuba. 2000. Pág. 46
- Pérez, L; Bermúdez Morris, R; Acosta Cruz, R.M y Barrera Cabrera, L.M. La personalidad: su diagnóstico y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. 2004, Pág. 11.
- Pérez, O. La capacitación de dirigentes en el contexto de universalización superior pedagógica: Experiencias y resultados. Revista Electrónica Pedagogía Profesional No 4 Año. 2009, Pág. 4
- Pérez, O. Diagnóstico del aprendizaje. Publicación Digital ISPETP. 2004, Pág.1-10
- Pérez, O. Un Sistema de Capacitación para el desarrollo de la competencia comunicativa en los dirigentes de la Educación Técnica y Profesional. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cuba. Héctor A. Pineda Zaldivar. 2006, Pág. 52
- Pérez, O. Un sistema de capacitación para el desarrollo de la competencia comunicativa en los dirigentes de la ETP. Tesis doctoral. ISPEJV. La Habana. Cuba; 2004.
- Pérez, R. "Evaluación de programas educativos". Madrid: La Muralla. 2006. Pág. 17
- Pino, C. Un modelo para el aprendizaje de las habilidades profesionales como base para la formación de competencias profesionales, en el proceso de formación del Licenciado en Educación en la especialidad Eléctrica, a través de la disciplina Electrónica. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Holguín: UCP "José de la Luz y Caballero", 2004, Pág. 69
- Quintero, S. "Una Concepción Pedagógica para el proceso de tránsito a la educación media superior de los alumnos con Limitaciones Físico Motoras" Tesis en opción al Grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de la Habana, Cuba., 2006, Pág. 44-46
- Rojas, C. Filosofía de la educación. De los griegos a la tardomodernidad. Medellín: Universidad de Antioquia. 2010, Pág. 77
- Ruiz, P. Más allá de la formación continua: El desarrollo profesional docente. Tesis Doctoral. Bilbao: Universidad de Deusto. 1997. Pág. 36.
- Ruiz, C., y Martín, C. Innovación docente en la Universidad en el marco del EEES. Educación, 23, 2005. Pág.171-189
- Sanabria, C. Concepción pedagógica para la preparación del tutor en la docencia universitaria desde los entornos virtuales de aprendizaje. Concepción pedagógica para la preparación del tutor en la docencia universitaria desde los entornos. 2014
- Sánchez, F. Didáctica de la Educación Física y el Deporte, Madrid, Gymnos. 1997, Pág. 25
- Sánchez, H. Modelo psicopedagógico para la formación y desarrollo de las habilidades profesionales básicas de la especialidad Mecánica de Taller. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: UCP "Enrique José Varona", 2007, Pág. 44

- Santander, M. Sistema de acciones para la preparación de los profesores en el uso de la televisión y el video. Cuba: Tesis en opción al grado académico de Master en ciencias de la educación. 2010, Pág.29
- SEE. Fundamentos del Currículo: Tomo I. República Dominicana. 2000, Pág. 40
- SEE. Ley Orgánica de Educación 66-97. Santo Domingo. 1997, Pág. 2
- Silvestre M. y Zilberstein, J. Enseñanza y aprendizaje desarrollador. Material digital. Cuba. 2000. Pág. 45
- Simón, C. Conferencia sobre la dialéctica. La Habana: Material en soporte digital, 2009, Pág. 4
- Tardif, M. Los saberes del docente y su desarrollo profesional. España: Narcea. 2004, Pág. 25
- Texidor, M. Maestría en Ciencias de la Educación. Mención Educación Primaria. Tesis en opción a Máster en ciencias de la Educación. Cuba. 2007, Pág. 23
- Tolosa, M. Sistema de capacitación para elevar la preparación pedagógica de en los docentes egresados de la primera cohorte de la misión sucre. Tesis de opción de título académico de Máster en Educación Carabobo. Venezuela. 2012
- Torres, G. Propuesta de un modelo de capacitación para los dirigentes de la Educación Técnico y Profesional. – Tesis en opción al grado de Dr. en Ciencias Pedagógicas. UCP “Enrique José Varona” Ciudad de La Habana. 2004, Pág. 34
- Torres, M. Definición de didáctica. 2008 [Documento en línea] Disponible: <http://definicion.de/didactica/> [Consulta: 20 julio 2014].
- UASD (2012) Estatuto Orgánico Universidad Autónoma de Santo Domingo. República Dominicana: Universitaria. (Pág. 14)
- Valle, A. Algunos modelos importantes en la investigación pedagógica. Material digital ICCP. 2007, Pág. 83
- Vargas, M., Speiser. S., Chulver, R. y Durán, J. Materiales educativos: procesos y resultados. Colombia: Legis. 2008, Pág.106
- Vega, A. Hostos y la educación contemporánea - Parte I http://deboriken.net/angel_vega/hostos_educ_contemp.html, 2007, extraído 5 de febrero 2014.
- Vigotski, L. S. Obras escogidas. Tomo III. Visor. Madrid, 2000. Pág. 93
- Vygotsky, S.L. Interacción entre enseñanza y desarrollo, en selección de lecturas de Psicología Pedagógica y de las Edades, Tomo III, Ministerio de Educación Superior, La Habana, 1988. Pág. 26.
- Yenty, S. Ensayo de Didáctica.
- Zamora, J. Didáctica de la educación física. Guatemala: Industriales. 2000, Pág.9

El Clima Organizacional como Herramienta de Mejora Continua del Proceso de Enseñanza-aprendizaje

Cándida María Domínguez

INTRODUCCION

La gestión formativa de un país tiene que estar concebida estratégicamente para de tal modo desarrollar el perfil del ciudadano que se busca. Por lo cual, la educación será eficaz si es equitativa, si por su buen funcionamiento contribuye a compensar las diferencias socioeconómicas y socioculturales, y si propicia que la calidad llegue a todos los actores del sistema. El único camino viable para cambiar la educación es transformando el espacio de cada centro educativo, es decir, la cultura y clima organizacional.

En tal sentido, los estudios de clima organizacional son una fuente efectiva para reconocer la percepción de los individuos que forman las organizaciones. Desde la moderna visión de la organización como sistema, el ambiente laboral es una realidad imprescindible, puesto que surge de las relaciones existentes entre los diversos subsistemas (internos), entre el individuo y el ambiente (Guillén *et al.*, 2000).

El presente trabajo busca diseñar un modelo de evaluación del clima organizacional, como herramienta de mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la valoración de todos los factores y dimensiones que repercuten al momento de evaluar el ambiente en una institución educativa.

MARCO TEÓRICO

El clima organizacional ha sido estudiado como factor relevante en la eficiencia y productividad, proponiéndose a los departamentos centrarse un poco más en clima laboral y desarrollar programas de capacitación, con el objetivo de actualizar a los técnicos y personal administrativo acorde con los nuevos tiempos.

Olivas y Martínez (2010), recomiendan establecer estrategias que permitan conservar el clima laboral satisfactorio que existe en el centro analizado, planificar actividades internas de integración humana que sirvan para mantener el clima laboral existente. Además, realizar periódicamente estudios sustanciosos en esta

área, para identificar el nivel de crecimiento en los indicadores de menor satisfacción y la conservación de los factores de mayor satisfacción.

Mencia (2013) realizó una investigación cuyo tema fueron las relaciones de poder entre docente-alumnos y alumnas en un aula urbana de quinto grado del distrito educativo 08-03, Santiago (República Dominicana). Se determinó que el 56.2% de los docentes estuvo de acuerdo que se deben planificar frecuentemente las actividades del centro educativo. En cuanto a la participación para la toma de decisión del centro educativo, se encontró que el 100% de los docentes de las escuelas está en desacuerdo en que cuando se toma una decisión no sólo deben participar los directores, y sí, por el contrario, tener presente a los alumnos y demás actores del centro educativo.

Para Chiavenato (2009), cada organización es un sistema complejo y humano, con sus características propias, en la cultura y sistema de valores. Por tal razón, para lograr de las instituciones, la eficacia y eficiencia que requieren los nuevos paradigmas educacionales, se precisa contar con individuos motivados, los cuales se identifiquen con la organización, tanto en sus valores como en sus objetivos organizacionales.

METODOLOGIA

La metodología planteada en esta investigación será realizada a partir de la búsqueda de información en fuentes secundarias (artículos científicos publicados en revistas indexadas con factor de impacto relevante) y fuentes primarias, concretamente a través del diseño, validación y aplicación de un instrumento cuantitativo. En este caso, el instrumento cuantitativo es un cuestionario que está formado por 71 ítems, utilizando para ello la eEscala de Likert de 5 puntos.

El universo está compuesto por todos los docentes del Politécnico México, tanto de la tanda única como la tanda vespertina, el cual asciende a un total de 68 personas activas en el sistema.

Para diseñar el instrumento se realizó una revisión de la literatura, para conformar el cuestionario final, generado a partir de estudios científicos previos (Salazar *et al.*, 2015). Para validar el cuestionario, primeramente, se basó en ítems de cuestionario previos, los cuales se han adaptado al tema de la investigación y al contexto en el que se realizó el estudio. Estos ítems ya están validados y, por tanto, solamente había que adaptarlos.

Después, un experto leyó el cuestionario para analizar los términos adaptados. Por último, se hizo un pre-test a dos profesores de UTESA.

Posteriormente, se prosiguió a la explicación de los objetivos a los docentes, para que después llenaran el instrumento, culminando el mismo de manera anónima y voluntaria. Una vez que la encuesta ha sido aplicada se han codificado todos los ítems el cuestionario; posterior a dicho ordenamiento se inició el proceso de tabulación de todas las encuestas en el programa Microsoft Excel 2010. Después, dichas informaciones se transfirieron al programa estadístico IBM SPSS, en el cual se realizó un análisis descriptivo de todos los ítems del cuestionario.

La confiabilidad de los ítems se ha podido contrastar a través de un análisis de fiabilidad a partir del *Alfa de Cronbach* (en el programa IBM SPSS), a partir del cual se ha podido comprobar que todos los valores superan al 0,7 (valor mínimo para que el ítem sea válido), lo cual indica que todos los ítems de la investigación y su respuesta son fiables.

RESULTADOS

El sexo de los encuestados fue 56.10% mujeres y un 43.90% hombres. El 44.80% de los encuestados tiene edades comprendidas entre los 35 y los 44 años. El 60.70% de los docentes encuestados está casado. El 80.70% de los docentes encuestados posee una Licenciatura y solo un 14% posee Maestría. El 92.70% de los encuestados tiene un tipo de contrato fijo. El 83% de los docentes encuestados tiene una dedicación de tiempo completo.

La tabla 1 muestra los ítems referidos al clima organizacional, a través de una valoración en Escala de Likert de 5 puntos. De esta forma, el ítem más valorado por los empleados del Politécnico México es: "considero que tengo buena relación de trabajo con mi director/a (CO4)", el cual fue valorado por el 86.2% de los docentes como muy positivo. El siguiente ítem más valorado por los encuestados fue: "tengo excelentes relaciones con los compañeros (CO2)", con una valoración positiva del 86.2%.

Tabla 1. Análisis del clima organizacional

CÓD.	ÍTEM		1	2	3	4	5
C01	Cuento con el apoyo de mis compañeros para emprender nuevos proyectos académicos en mi plantel (n=58)	FR	15	30	7	5	1
		%	25.9	51.7	12.1	8.6	1.7
C02	Recibo el apoyo necesario de mi superior inmediato (directora y coordinador) cuando lo requiero (n=58)	FR	32	18	0	5	3
		%	55.2	31.0	0	8.6	5.2
C03	Tengo excelentes relaciones con los compañeros(as) (n=58)	FR	33	17	2	2	4
		%	56.9	29.3	3.4	3.4	6.9
C04	Considero que tengo buena relación de trabajo con mi (director/a) (n=58)	FR	36	14	2	2	4
		%	62.1	24.1	3.4	3.4	6.9
C05	El manejo de las relaciones entre el personal de la institución es adecuado (n=58)	FR	16	29	6	7	0
		%	27.6	50.0	10.3	12.1	0

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 2 se muestran los ítems referidos a las relaciones interpersonales, a través de una valoración en Escala de Likert de 5 puntos. De esta forma, el ítem más valorado por los empleados del Politécnico México es: "considero que tengo buena comunicación con mi superior inmediato (RI2)", el cual fue estimado por el 91.1% de los docentes como muy positivo. El siguiente ítem más valorado por los encuestados fue: "siempre puedo comunicar lo que pienso, aunque no esté de acuerdo con el resto de los compañeros (RI3)", con una valoración positiva del 77.6%.

Tabla 2. Análisis de las relaciones interpersonales

CÓD.	ÍTEM		1	2	3	4	5
RI1	Existe buena comunicación entre el personal docente de las diferentes áreas (n=58)	FR	15	29	6	6	2
		%	25.9	50.0	10.3	10.3	3.4
RI2	Considero que tengo buena comunicación con mi superior inmediato	FR	36	15	0	2	3
		%	64.3	26.8	0	3.6	5.4
RI3	Siempre puedo comunicar lo que pienso, aunque no esté de acuerdo con el resto de los compañeros (n=58)	FR	19	26	7	6	0
		%	32.8	44.8	12.1	10.3	0
RI4	Recibo información con regularidad (impresa y/o electrónica) que me permite conocer los acontecimientos relevantes del centro (n=58)	FR	18	26	6	8	0
		%	31.0	44.8	10.3	13.8	0
RI5	Percibo que la información se concentra solamente en algunos(as) integrantes del centro (n=58)	FR	12	17	15	10	3
		%	21.1	29.8	26.3	17.5	5.3

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 3 muestra los ítems referidos a la motivación del personal, a través de una valoración en Escala de Likert de 5 puntos. De esta forma, el ítem más valorado por los empleados del Politécnico México es: “me siento partícipe de los éxitos del politécnico (MO3)”, el cual fue valorado por el 86.2% de los docentes como muy positivo. El siguiente ítem más valorado por los encuestados fue: “me siento orgulloso(a) de pertenecer al centro (MO1)”, con una valoración positiva del 82.5%.

Tabla 3. Análisis sobre la motivación

CÓD.	ÍTEM		1	2	3	4	5
M01	Me siento orgulloso(a) de pertenecer al centro (n=58)	FR	35	12	4	4	2
		%	61.4	21.1	7.0	7.0	3.5
M02	Me siento partícipe de los éxitos del politécnico (n=58)	FR	33	18	2	2	3
		%	56.9	31.0	3.4	3.4	5.2
M03	Me siento partícipe de los éxitos del politécnico (n=58)	FR	40	10	1	3	4
		%	69.0	17.2	1.7	5.2	6.9
M04	Este plantel es un buen lugar para laborar como docente (n=57)	FR	28	19	2	4	4
		%	49.1	33.3	3.5	7.0	7.0
M05	En este trabajo me siento realizado profesionalmente(n=58)	FR	29	17	5	4	3
		%	50.0	29.3	8.6	6.9	5.2
M06	Estoy satisfecho con la estabilidad laboral que me proporciona este trabajo(n=57)	FR	32	12	5	6	2
		%	56.1	21.1	8.8	10.5	3.5
M07	Conozco los valores y la filosofía que promueve el centro (n=58)	FR	29	16	4	5	4
		%	50.0	27.6	6.9	8.6	6.9

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 4 muestra los ítems referidos a la estructura organizacional, a través de una valoración en Escala de Likert de 5 puntos. De esta forma, el ítem más valorado por los empleados del Politécnico México es: “la estructura organizacional existente en el centro es adecuada (EO1)”, el cual fue valorado por el 86.1% de los docentes como muy positivo. El siguiente ítem más valorado por los encuestados fue: “estoy satisfecho/a con la actitud abierta de mi superior inmediato respecto a los puntos de vista y escucha de las opiniones profesionales en cómo lleva a cabo sus funciones (EO2)”, con una valoración positiva del 79.0%.

Tabla 4. Análisis de la estructura organizacional

CÓD.	ÍTEM		1	2	3	4	5
EO1	La estructura organizacional existente en el centro es adecuada (n=57)	FR	14	32	5	5	1
		%	24.6	56.1	8.8	8.8	1.8
EO2	Estoy satisfecho/a con la actitud abierta de mi superior inmediato respecto a los puntos de vista y escucha de las opiniones profesionales en cómo lleva a cabo sus funciones (n=57)	FR	27	18	7	4	1
		%	47.4	31.6	12.3	7.0	1.8
EO3	Estoy satisfecho/a con la toma de decisiones de la gestión organizacional (n=58)	FR	20	25	8	3	2
		%	34.5	43.1	13.8	5.2	3.4

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 5 muestra los ítems referidos al clima organizativo, a través de una valoración en Escala de Likert de 5 puntos. De esta forma, el ítem más valorado por los empleados del Politécnico México es: “estoy dispuesto a realizar un gran esfuerzo para contribuir al éxito la escuela (COMO1)”, el cual fue valorado por el 73.2% de los docentes como muy positivo. El siguiente ítem más valorado por los encuestados fue: “me importa mucho el futuro del politécnico (COMO9)”, con una valoración positiva del 71.4%.

Tabla 5. Compromiso organizativo

CÓD.	ÍTEM		1	2	3	4	5
COMO1	Estoy dispuesto a realizar un gran esfuerzo para contribuir al éxito de la escuela (n=56)	FR	41	9	1	4	1
		%	73.2	16.1	1.8	7.1	1.8
COMO2	Siento muy poca lealtad hacia esta escuela (n=55)	FR	8	6	9	9	23
		%	14.5	10.9	16.4	16.4	41.8
COMO3	Aceptaría cualquier tarea con tal de seguir en esta escuela	FR	20	11	14	7	4
		%	35.7	19.6	25.0	12.5	7.1
COMO4	Considero que mis valores y los de la dirección de esta institución son muy similares (n=56)	FR	26	18	6	3	2
		%	47.3	32.7	10.9	5.5	3.6
COMO5	Me siento orgulloso de decir que formo parte de este Politécnico (n=55)	FR	36	10	5	3	1
		%	65.5	18.2	9.1	5.5	1.8
COMO6	La dirección del politécnico contribuye a que me sienta motivado en el desempeño de mi trabajo (n=56)	FR	31	16	5	4	0
		%	55.4	28.6	8.9	7.1	0
COMO7	No merece la pena permanecer trabajando en este politécnico indefinidamente (n=54)	FR	8	6	10	8	22
		%	14.8	11.1	18.5	14.8	40.7

CÓD.	ÍTEM		1	2	3	4	5
COMO8	A menudo discrepo con la dirección de la escuela en asuntos relacionados con los empleados (n=55)	FR	6	9	13	8	19
		%	10.9	16.4	23.6	14.5	34.5
COMO9	Me importa mucho el futuro del politécnico (n=56)	FR	40	8	4	2	2
		%	71.4	14.3	7.1	3.6	3.6

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

El objetivo general de esta investigación ha consentido en diseñar un modelo de evaluación del clima organizacional como herramienta de mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Politécnico México de Santiago. De esta manera, se ha podido concluir que la mayoría de los empleados del Politécnico México son relativamente jóvenes, con estudios de licenciatura en la mayoría de los casos, y donde predominan las mujeres como docentes. También, la mayoría de los empleados tienen un tipo de contrato fijo, con una dedicación a tiempo completo.

Previamente a esta investigación no existía un modelo de evaluación del clima en el centro y, por tanto, se ha podido diagnosticar la importancia de un modelo a partir del diseño de un cuestionario, el cual ha sido validado y sus ítems han pasado el proceso de fiabilidad. Esto ha generado obtener un modelo que permitirá evaluar el clima organizacional del centro en todo momento.

Los niveles de satisfacción laboral de los docentes que laboran en el Politécnico México son elevados. La mayoría se siente orgulloso de pertenecer a este centro y están muy satisfechos con la innovación que presenta el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que esto mejora los resultados de aprendizaje de los estudiantes y, así mismo, su reputación. Por tanto, los docentes se sienten partícipe de los éxitos del Politécnico México. En este sentido, la mayoría de los docentes está muy satisfecho con el clima organizacional del centro.

Por otro lado, se concluye, una vez que se ha aplicado el cuestionario, que los niveles de satisfacción laboral de los docentes que laboran en el Politécnico México son elevados, puesto que la mayoría se siente orgulloso de pertenecer a este centro y están muy satisfechos con diferentes aspectos del mismo. Esto genera que exista una buena relación entre los miembros del centro. Así, el modelo ha permitido observar los altos niveles de buena relación del trabajo de los docentes

con la directora del centro y los demás profesores. Esta relación ayuda a que el docente se sienta comprometido a alcanzar los objetivos laborales.

Como conclusión final, se ha podido observar que el modelo de evaluación del clima organizacional tiene una gran importancia en la mejora continua dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en entidades educativas. En el caso del Politécnico México se concluye en este estudio que el clima organizacional entre los miembros es elevado y, por tanto, eso se generaliza en el proceso de aprendizaje adecuado, realizado por el centro que, a su vez, produce una alta satisfacción con el proceso de enseñanza-aprendizaje del Politécnico México.

BIBLIOGRAFÍAS

- Chiavenato, I. (2009). *Gestión del talento humano*. México, DF: McGraw Hill.
- Guillén, C., Gala, F. & Velázquez, R. (2000). *Psicología del trabajo para relaciones laborales*. España: McGraw Hill/Interamericana de España.
- Mencia, P. (2013). *Las relaciones de poder entre docente-alumnos y alumnas en un aula urbana de 5to grado del distrito educativo 08-03 Santiago, República Dominicana*. Tesis Doctoral. Universidad Estatal a Distancia.
- Olivas, O. L. L., & Martínez, R. E. G. (2010). Satisfacción laboral y percepción de salud mental en profesores. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2(1), 33-38.
- Salazar, C. M., Vargas, C. S. P., Mendoza, I. P. C., & del Río Valdivia, E. (2015). Diseño y validación de un instrumento de evaluación del clima organizacional en centros escolares del nivel superior. *Revista Iberoamericana de educación*, (67), 181-196.

Aprendizaje Cooperativo y Desarrollo de la Creatividad

Emilia Guzmán

Introducción

La presente investigación trata de acercarse a una realidad palpable de hoy en día, que es la diversificación que albergan las aulas, en centros públicos o privados, y que se ha convertido en uno de los elementos que más atención requiere.

Combatir la exclusión es uno de los más fuertes retos que enfrenta el sector educativo, ya que, con la globalización y las cada vez más débiles fronteras geográficas, debemos reformar la educación y convertirla en un sector adaptado a dichos cambios. El aprendizaje cooperativo es una estrategia pedagógica que ha adquirido gran importancia en los últimos años, debido a las razones explicadas anteriormente. De hecho, el aprendizaje cooperativo busca erradicar las técnicas de enseñanza basadas en una educación tradicional, diseñada para un grupo homogéneo y que, por tal razón, se convierte en un sistema excluyente.

Las causas del pluralismo en un aula de clases pueden ser diversas, siendo las principales las diferencias culturales, sociales, económicas, personales, cognitivas, lingüísticas, entre otras.

La creatividad, por su lado, está reconocida como un elemento necesario en la formación del ser humano, ya que, si hemos evolucionado hasta tal punto, es gracias a la creatividad.

Hablar de creatividad implica que se generen las condiciones para que sea posible su desarrollo; es aquí donde la escuela debe ser el promotor y garante de que se produzcan esas condiciones en el entorno escolar.

Consideramos de vital importancia que nuestras estrategias de trabajo promuevan e incentiven la creatividad, ya que es un elemento que marca diferencia entre seres humanos en cada dimensión. Esto se debe a que es posible que conquistemos el conocimiento, pero de la manera en que lo convertimos, aplicamos y exteriorizamos, es lo que nos distingue de los demás. Un ser creativo es, de algún modo, un ente más capacitado para modificar, utilizar y aprovechar el medio, los recursos y las situaciones con los que eventualmente está en contacto.

Objetivos

Nuestros objetivos se fundamentan en dos ejes centrales: primero, explorar el aprendizaje cooperativo como una forma de inclusión y cohesión de todos los alumnos en las aulas diversificadas, tomando en cuenta la práctica docente en la ejecución y aplicación de la misma y, como una oportunidad de ofrecer mejoras en sus resultados. Además, surge la necesidad de adaptar las estrategias de enseñanza a la nueva realidad social, cultural y personal de nuestros centros de enseñanza, así como del alumnado. Y segundo, conocer los elementos que inciden en la dinámica cooperativa y comprobar su influencia en el índice creativo.

Como objetivo general nos proponemos establecer los factores internos y externos incidentes en el índice de la creatividad de los alumnos de 6°, 7°, 8°, 1° y 2° de bachillerato, de los Centros Educativos Francisco Arias y Josefina Serrano, en el curso escolar 2014-2015, al trabajar de manera cooperativa y las diferencias que se producen en relación al trabajo individualizado.

Como segundo objetivo y, que no se puede entender sin el primero, nos planteamos profundizar en el conocimiento de la práctica docente de los centros estudiados en materia de enseñanza cooperativa y creatividad, y su incidencia en lo anterior.

Dentro de los objetivos específicos citamos:

- Indagar si los docentes de los grados de 6°, 7°, 8°, 1° y 2° de bachillerato de los Centros Educativos Francisco Arias y Josefina Serrano conocen estrategias que estimulen la creatividad y la integración de éstas a sus planes de trabajo.
- Comparar las diferencias en el índice de creatividad del alumnado cuando trabaja de manera cooperativa e individual en cada dimensión del pensamiento creativo.
- Describir los factores incidentes en el alumnado que presentan mayor índice de creatividad.

Principales referentes teóricos

En lo referente al aprendizaje cooperativo, Piaget sostiene que el individuo conoce el mundo actuando sobre él y que construye sus experiencias y conocimientos a través de la interacción con los objetos y personas. Cuando un niño interactúa con sus iguales

surgen dos tipos de conflictos, el social y el cognitivo. Desde esta postura, el aprendizaje cooperativo facilita la confrontación de alumnos provocando conflictos sociocognitivos además de aportar un mejoramiento en las habilidades sociales y comunicativas (Torrego y Negro, 2012).

En esa misma línea se enfoca Vygostky, el cual destaca la interacción del medio social en la construcción de conocimientos. Se refiere también al lenguaje, que además de su función comunicativa, ejerce una función reguladora de los procesos comunicativos, pues el intento de formular verbalmente la representación propia con el fin de comunicarle a los demás, obliga a reconsiderar y reanalizar lo que se pretende transmitir (Ovejero, 1990). En adición a lo anterior, se convierte el proceso de comunicación de unidireccional (profesor- alumno) a multidireccional (profesor- alumnos; alumno – alumno; alumno –profesor).

Desde la perspectiva de la psicología y abordando la dimensión afectiva, Roger basa sus estudios en el crecimiento personal y mejoramiento de la personalidad. Desde esta premisa, el aprendizaje cooperativo favorece la motivación, lo que deriva el surgimiento del YO auténtico, recibiendo además afecto, valoración y estímulos, correspondientes a las necesidades básicas de reconocimiento.

Por otro lado, los hermanos David y Roger Johnson crearon la teoría de la interdependencia positiva, un elemento clave en el aprendizaje cooperativo, ya que el alumnado condiciona su propio éxito individual al éxito del grupo.

La interdependencia positiva se da y está correctamente estructurada cuando los componentes del grupo son conscientes de que el éxito de cada cual depende del éxito de los demás; nadie puede alcanzar sus objetivos si no lo alcanzan también el resto de los componentes del grupo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

En relación a la creatividad, citamos los aportes de Guilford quien destaca que lo más importante para la creatividad es la Producción de Divergencia, que implica una búsqueda extensa de información y la generación de numerosas respuestas originales a los problemas, como opuestas a una única respuesta correcta, de lo que se ocupa la Producción de Convergencia. Como la producción de divergencia es simplemente una de las

cinco operaciones del intelecto, la creatividad puede considerarse un subconjunto de la inteligencia (Guilford, 1991).

Torrance, siguiendo los estudios de Guilford, desarrolló su teoría "Educación y Creatividad", donde considera que los factores que se asocian a la creatividad son: sensibilidad ante los problemas, fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Cabe destacar que su trabajo ha tenido un gran impacto, principalmente en la medición del pensamiento creativo (Torrance, 1975, 1976, 1977).

Por otro lado, Sternberg en colaboración con el doctor Todd Lubart desarrolló la "Teoría de la Inversión", en la cual se defiende la existencia de un potencial creativo en cada individuo como producto de una serie de inversiones. De acuerdo con Sternberg y Lubart, las personas creativas generan ideas que son relativamente impopulares o incluso abiertamente despreciadas por los demás. Después, los creativos intentan convencer a otras personas del valor de dichas ideas. Cuando ya tienen un público considerable que siguen esas ideas, se dirigen hacia la búsqueda de otras ideas impopulares repitiendo el ciclo (Sternberg y Lubart, 1997).

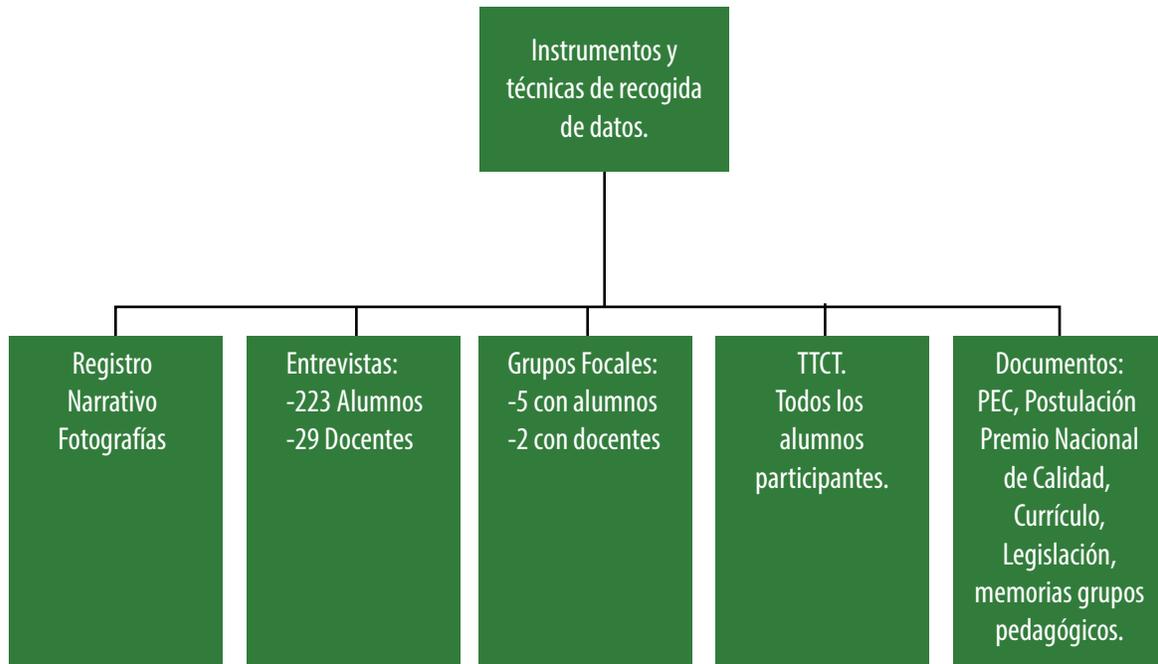
Metodología

Nuestra investigación sigue los lineamientos de las investigaciones de tipo cualitativo, ya que en educación es el tipo de investigación apropiado para conocer, describir, relacionar y explicar fenómenos. Además, se siguió un diseño de Estudio de Casos.

Participaron un total de 252 sujetos procedentes de dos centros educativos, en donde 223 fueron alumnos y 29 docentes.

En cuanto a los instrumentos, nos hemos apoyado en una diversidad de instrumentos y estrategias, tales como entrevistas, grupos focales, registro narrativo, fotografías y aplicación de la prueba de creatividad TTCT. En la figura 1 se representan de manera gráfica.

Figura 1
Instrumentos de recogida de datos.



Principales resultados y discusión.

Dentro de los datos recogidos, encontramos que las estrategias más utilizadas por los maestros, como un medio de desarrollar la creatividad en los alumnos, son las técnicas grupales, tales como mapas conceptuales, exposiciones y dramatizaciones.

En relación a lo anterior, Muñoz (1994), señala que las técnicas grupales son ideales para impulsar la creatividad, como por ejemplo el ideograma, que es la descripción sintética o esquemática de un texto a través de priorizar los conceptos y definir la relación que tienen entre ellos de forma gráfica.

En ese mismo orden, Bravo (2009) se refiere, entre otras cosas, a la dramatización como un medio complejo que actúa sobre varios ámbitos como lo son: la expresión lingüística, corporal, plástica y musical; por lo tanto, es un medio de reconocimiento de sus propias posibilidades y encontrar la manera de exteriorizar su mundo interior, la libertad de las emociones y una capacidad mayor de integración en su contexto escolar.

En cuanto a las diferencias en relación al trabajo cooperativo e individual, encontramos que los alumnos que trabajaron de forma cooperativa obtuvieron mayor puntuación en el TTCT en relación a aquellos que lo hicieron de manera individual.

Los datos expuestos en la tabla 1, demuestran que existen diferencias significativas respecto al trabajo cooperativo e individual. Los grados de 6° y 7° aportan una clara evidencia de que la prueba realizada cooperativamente tiene un mayor aprovechamiento y el índice de creatividad es más elevado. Dado que en 6° el valor $F(0, 223) = 16.423$, $p < 0.05$, y en 7°, $F(0, 223) = 10.425$, $p < 0.05$, se puede evidenciar que estas diferencias son estadísticamente significativas. Sin embargo, en 1° las diferencias no fueron significativas, aunque los participantes que realizaron la prueba de manera individual obtuvieron mayores puntuaciones.

Tabla 1. Diferencias en relación al trabajo cooperativo y el individual.

GRADOS	N	MEDIA	D.T.	ASIMETRÍA	CURTOSIS	RANGO	F	P	PRUEBA DE LEVENE	P
6 A (I)	20	183.65	43.776	.551	2.498	95- 304	16.423	.000	29.431	.000
6 B (G)	26	187.00	40.422	-.208	-1.143	118- 239				
7 A (G)	25	219.16	40.599	.439	2.055	138- 317	10.425	.003	16.954	.000
7 B (I)	15	189.27	34.512	.479	-.099	136- 256				
1 A (I)	25	201.20	45.593	.650	.249	119- 307	.245	.623	5.312	.027
1 B (G)	16	171.63	20.829	.987	.321	147- 214				

I= Individual; G= Grupal

Por último, nos referimos a los factores incidentes en el alumnado que presentan mayor índice de creatividad, obteniendo que la motivación de los alumnos, el bienestar que proporciona el ambiente, la cooperación y el nivel académico, son factores que influyen en el índice de creatividad. Por el contrario, ni el sexo ni la edad aportaron diferencias significativas en el índice de creatividad. Estos datos son compartidos por Espinoza (2004), en cuyos resultados se evidencia el escaso o nulo efecto que tiene el género en el potencial creativo, así como la realizada por Elisondo y Donolo (2005; 2011), al no encontrar diferencias significativas en el desempeño creativo entre hombres y mujeres. En cuanto a la edad, nuestros hallazgos difieren con los de Krumm et al. (2013), cuyos resultados arrojaron que los adolescentes (el grupo de 14 – 17 años) puntuaron más bajo que el resto. Sin embargo, estos obtuvieron calificaciones más altas, aunque no significativas, en ciertas dimensiones de la prueba. Asimismo, Elisondo y Donolo (2011), hallaron que las puntuaciones en el test de creatividad de niños de 6 a 8 años, difiere significativamente con niños de 9 a 11 años. Otro aspecto que observaron, es que las puntuaciones ascienden en función de la edad hasta llegar a los 18-26 años y que luego desciende progresivamente. Estas diferencias en los hallazgos pueden deberse a las diferencias entre las poblaciones estudiadas.

Conclusiones

A partir de una exhaustiva revisión, análisis y discusión de los resultados, concluimos que los docentes se muestran escasos en estrategias innovadoras para la promoción de la creatividad, siendo las dramatizaciones, exposiciones y las investigaciones las estrategias más utilizadas para estos fines; por lo tanto, la integración en sus planes de trabajo es limitado. Otro rasgo del sistema tradicionalista preponderante en la educación

dominicana, es la escasez de estrategias que permitan y requieran la integración de herramientas tecnológicas variadas.

Asimismo, concluimos que existen diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones que mide el TTCT entre los grados que realizaron la prueba de forma cooperativa en relación a aquellos que lo realizaron de manera individual, concluyendo que la cooperación influye de manera positiva en todas las dimensiones que mide el TTCT, incidiendo en la calidad de las ideas, por lo que es más probable que las ideas que surgen de un colectivo sean de mayor valor creativo basándonos en la originalidad; que sea un producto más elaborado, contando con los aportes de cada integrante, el cual ofrece una perspectiva diferente; y sobre todo, tiene una alta relación con la cantidad y variedad de ideas que surgen.

Podemos suponer que aquellas dimensiones en donde se obtuvo mayor rendimiento de forma individual, pueden derivarse de las características personales de cada alumno, su capacidad imaginativa y su actitud frente a los trabajos en equipo.

Sobre los factores incidentes en la creatividad encontramos que, en primer lugar, la ideología docente y la posición de la escuela a favor de una cultura cooperativa y comprometida con la promoción de la creatividad desempeñan un importante papel en el desarrollo de la creatividad en los alumnos.

La actitud de apertura del docente y flexibilidad, pueden influir positivamente en la tarea creativa. Aquellos docentes con ideas preconcebidas de cómo debe ser desarrollada la tarea y que establece las pautas de realización, limita enormemente el potencial creativo de sus alumnos.

Asimismo, el sistema de evaluación que se emplea, en este caso por el docente, juega un papel fundamental ya que, de acuerdo a los criterios e indicadores establecidos, se puede interpretar el valor creativo del producto o tarea. Definir estos criterios es, por lo tanto, una tarea que conduce a mejorar el entendimiento de la producción creativa.

Otro elemento fundamental es la motivación intrínseca del alumnado en la tarea. Aquellos alumnos que mostraron mayor interés y empatía con la actividad (la realización del TTCT), obtuvieron mejores resultados en las pruebas.

Concluimos, además, que el grado de satisfacción y bienestar que proporciona el entorno escolar es un elemento que incide en la motivación de los alumnos. La sensación de seguridad, aceptación y valoración positiva general del entorno, funciona como un generador de empatía, tanto con el ambiente y los que interactúan en él, como el proceso de enseñanza aprendizaje mismo.

Terminamos diciendo que superar las viejas prácticas y el uso de estrategias tradicionales, supone un gran reto y necesita de todo el apoyo y voluntad de los docentes para que este cambio se produzca. Cambiar la perspectiva hasta ahora arraigada, supone un proceso de reflexión y trabajo amplio y profundo.

Estos cambios de perspectivas son inherentes a la necesidad de consolidación de un nuevo perfil docente adaptado a la nueva educación y a las nuevas demandas. En contribución a ello, tomamos en cuenta algunas características necesarias en el nuevo perfil docente promotor de la creatividad y la cooperación:

- Diversifica los recursos y, sobre todo, incluye las TIC's.
- Integra diversidad de estrategias de enseñanza.
- Es proactivo e innovador.
- Tiene sentido crítico.
- Asume la enseñanza cooperativa como parte esencial de su práctica.
- Reconoce la necesidad de la actualización de conocimientos y lo pone en práctica.
- Es curioso y transmite esa curiosidad a sus alumnos.
- Es un líder democrático.

- Es reflexivo. Analiza la práctica en el aula y toma decisiones.
- Promueve la participación activa y abierta de todos sus alumnos.
- Emplea un sistema de evaluación flexible, abierto y participativo.
- Conoce los talentos de sus alumnos, su realidad social y familiar y utiliza esa información como un medio de mejorar su práctica.

BIBLIOGRAFÍA

- Sternberg, R. y Lubart, T. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tomlinson, C. (2001). *El aula diversificada, dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- Torrance, E. (1975). *Test para evaluar las habilidades creativas*. En G.A. Davis & J.A. Scott (Eds.), *Estrategias para la creatividad* (pp. 159-174). Buenos Aires: Paidós.
- Torrance, E. (1976). *La Enseñanza Creativa*. Madrid: Santillana.
- Torrego, J., y Negro, A. (2012). *Aprendizaje Cooperativo en las aulas, fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pujolás, P. (2009). *Aprendizaje Cooperativo y educación Inclusiva: una Forma Práctica de Aprender Juntos, Alumnos Diferentes*. Universidad de Vic, Barcelona.
- Pujolás, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: GRAÓ.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: P.P.U
- Krumm, G., Arán, V., Aranguren, M., Lemos, V. y Vargas, J. (2013). *Invariancia de medidas de la prueba de figuras del Test de Pensamiento Creativo de Torrance según la edad: Un estudio en niños y adolescentes de habla hispana*. Cuadernos de Neuropsicología, Vol. 7, No. 2, pp. 29- 49.
- Jiménez, J., Artiles, C., Rodríguez, C. y García, E. (2007). *Adaptación y baremación del Test del Pensamiento Creativo de Torrance: Expresión Figurada. Educación primaria y secundaria*. Canarias: Producciones Gráficas S.

Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Argentina: Aique grupo editor, s.a.

La Formación en Valores en Futuros Educadores Dominicanos. Su Importancia

Luz Celeste Peña

Eustinia Castro de Beato

Úrsula Puentes Puentes

Introducción

El trabajo que se presenta aborda la sistematización de experiencias en las asignaturas: Educación para la Paz y Formación Ciudadana, con los participantes de la carrera de Educación en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), con el propósito de contribuir en la formación en valores de los futuros docentes. Para su realización se hizo uso de los métodos de encuesta y análisis del producto de la actividad. Entre los resultados más significativos obtenidos en uno de los instrumentos aplicados se encuentran: que los futuros docentes consideran que los valores más importantes que debe poseer un maestro en el siglo XXI son: responsabilidad, honestidad, respeto, disciplina, humildad, solidaridad, honradez, humanismo, generosidad y sinceridad. Nótese que destacan la responsabilidad, la honestidad y el respeto como los valores más importantes en esta profesión. En tal sentido, el destacado educador dominicano Emilio Prud' Homme, también hizo referencia al valor del respeto en la formación de un maestro y patrióticos como: el amor a la soberanía y a la defensa de la independencia nacional, que de cierta forma están incluidos en los citados por los participantes. Los trabajos finales presentados en la asignatura: Educación para la Paz y Formación Ciudadana, son muestra también de lo que la Institución hace para formar educadores con valiosas cualidades ciudadanas y lograr verdaderos formadores de generaciones.

“Con los maestros formados en la Escuela Normal se educará a las nuevas generaciones en el amor a la verdad y a la justicia; la búsqueda de un sentimiento poderoso de la libertad, un conocimiento concienzudo y radical de la potencia constructora de la virtud, y un hondo, positivo e inconvencible conocimiento del deber de amar la patria, en todo bien, por todo bien y para todo bien, que nunca, jamás pudiera volver a ser posible que la patria dejara de ser la madre-alma de los hijos nacidos en su regazo santo o de los hijos adoptivos que trajera a su seno el trabajo, la proscripción o el perseguido tenaz de un ideal”.

Eugenio María de Hostos

En la actualidad la educación en valores es una problemática que preocupa y ocupa a políticos, especialistas y educadores de diferentes países, independientemente del régimen social existente; y es así, porque ello está indisolublemente vinculado a la propia existencia del ser humano. Es decir, al desarrollo de la personalidad y a su condición de ser social.

El poder enfrentar los retos del nuevo milenio, en el que el hombre como ser dotado de raciocinio, sigue siendo el protagonista fundamental, determina la importancia de educarlo en correspondencia con los valores para la responsabilidad ciudadana que sustenta la sociedad en que vive, solo así podrá dar continuidad a lo logrado y transformar con su actuación, todo aquello que se oponga y vaya en contra de la conservación de la humanidad.

Según Baxter E, (2008), al hablar de la educación en valores no se puede perder de vista que estos existen en la realidad y en estrecha relación con la propia existencia del ser humano y con el tipo de hombre que cada sociedad se propone formar y desarrollar. También expresó esta autora y con la cual se coincide, que el mundo contemporáneo, vive unas condiciones históricas concretas permeadas en una gran dimensión; por complejos procesos de cambios, transformación, reajustes sociales, y búsqueda de mejoras en lo económico, político y social. Esto, por supuesto, repercute de forma directa en las políticas educacionales que se trazan y determina la necesidad del análisis, reflexión y búsqueda de valores o nuevas manifestaciones de éstos para poder asimilar los cambios que se avecinan, de los que las nuevas generaciones deben apropiarse y hacer suyos; de ahí que entonces, los problemas de la formación del hombre, y su desarrollo pleno, deben ocupar un primer plano, así como la búsqueda de diferentes vías y alternativas para lograrlos.

De lo anterior se desprende que la escuela ocupa un lugar destacado en la formación en valores. Como se sabe, entre las tareas fundamentales de todo profesor se encuentran: instruir y educar. La primera se refiere a la transmisión de conocimientos, hábitos y habilidades y la segunda a la formación en valores, sentimientos, actitudes que ha de poseer el educando para enfrentarse a la vida. Es decir, prepararlo para que pueda vivir en un mundo cada vez más cambiante. De ahí, la gran labor de la escuela, por ser esta una institución social con el personal preparado, para de manera planificada, intencionada, organizada y sistemática contribuir a la formación integral de la personalidad de quienes

a ella asisten. Pero no se puede perder de vista que también existen otras agencias socializadoras de gran importancia y que inciden en esa formación, como la familia, la comunidad, los medios de difusión, las instituciones políticas, recreativas, culturales, religiosas y organizaciones.

¿Qué se entiende por valores?

Fabelo, J. R. (1989; 289) expresa: *“por valor se entiende la capacidad que poseen determinados objetos y fenómenos de la realidad objetiva de satisfacer alguna necesidad humana, es decir, la determinación social de estos objetos y fenómenos, consistente su función de servir a la actividad práctica del hombre, o sea, desempeña un papel positivo en el desarrollo de los objetos cuya relevancia no determina su ser natural, sino las funciones que en la práctica social cumplen dichos objetos”*.

Desde el punto de vista psicológico los valores se consideran como formaciones psicológicas complejas, donde interviene una serie de procesos psicológicos que se integran estructural y funcionalmente, y en los que juegan un papel fundamental la actividad y la comunicación.

En tal sentido, González Rey (1996: 49), plantea que es muy importante comprender la complejidad de lo subjetivo del valor en su función reguladora. Y señala: *“ningún contenido que no provoque emociones, que no estimule nuestra identidad, que no mueva fibras afectivas puede considerarse un valor, porque este se instaura a nivel psicológico de dos formas: los valores formales que regulan el comportamiento del hombre ante situaciones de presión o control externo, y creo que no son los que debemos formar, y los valores personalizados, expresión legítima y auténtica del sujeto que los asume, y que son, en mi opinión, los valores que debemos fomentar en toda la sociedad cubana de hoy.”*

En ese mismo orden, Ojalvo Mitrany V. (2001: 22) expresa: *“... los valores existen en la subjetividad no como simples reproducciones de significados (reflejo cognitivo) ni tampoco como motivos aislados de actuación (reflejo afectivo), sino que constituyen complejas unidades funcionales cognitivo-afectiva a través de las cuales se produce la regulación de la actuación. Ello significa que para que un valor regule la actuación no basta con que el sujeto conozca el contenido del valor, sino que es necesario, además, que el sujeto sienta la necesidad de actuar en correspondencia con el referido valor.”*

Teniendo en cuenta lo antes expuesto se considera que los valores no se forman igual en todas las personas. Estos están determinados por su historia individual, sus intereses, capacidades, por el contexto en que se desarrollan y por el momento histórico que les ha tocado vivir, entre otros factores. No se heredan, se forman en el transcurso de la vida y en ello juega un papel importante la familia, pero es la propia persona, en última instancia, la portadora de los valores que se han formado en ella y los demuestra en su actuación.

Conocer qué significa ser responsable, por ejemplo, no significa que se posea ese valor, si la persona no demuestra en su actuación un comportamiento responsable, no es responsable. Es la unidad de lo que digo y lo que soy. Lo que pienso y lo que hago.

Según González Rey F. (1996; 49), el sujeto puede asumir una posición activa o pasiva en la expresión de sus valores. La posición activa, en la expresión de los valores se caracteriza por un nivel superior de desarrollo y se manifiesta cuando el sujeto actúa espontáneamente, con iniciativas en la expresión de sus valores; se denominan valores personalizados. La posición pasiva en la expresión de los valores se corresponde con los valores formales, es decir, cuando el sujeto actúa no por convencimiento, por sentir la necesidad de actuar de esa manera, sino por presiones externas.

Quiere esto decir, que para que el individuo desarrolle los valores, lo debe hacer no porque sepa que estos son importantes para él, sino porque siente la necesidad de comportarse de esa manera y no por influencias externas, por el “qué dirán”. De esta forma, cuando los valores son motivos de actuación del sujeto, se convierten en verdaderos reguladores de su conducta; entonces se puede decir que están correctamente establecidos y que han sido interiorizados.

Las universidades como instituciones formadoras de profesionales para el desempeño en las diferentes esferas de la vida deben velar por la calidad de sus egresados y, esta no depende solamente de las competencias que desarrolle en el currículum universitario, sino también de los intereses y valores que regulan su actuación profesional:

- El amor a la profesión, la responsabilidad, la honestidad, la bondad, la equidad, constituyen entre otros, valores esenciales reguladores de la actuación de un profesional competente.

- La formación de valores es un problema pedagógico complejo solamente comprensible a partir de un análisis psicológico de la naturaleza del valor en su función reguladora de la actividad humana.

En otro orden, el pedagogo Eugenio María de Hostos en su obra: "La Filosofía Educativa", destacó el proceso formativo del ser humano como un individuo de valores, capaz de razonar y aportar positivamente a su entorno y a sí mismo. El propósito fundamental de su filosofía era la enseñanza de los valores en cada individuo, ya que tal y como Hostos lo dijo: "no hay, pues, necesidad de enseñar a ser sabios, pues que con enseñar a ser hombres verdaderos basta para alejar del vicio y de sus crímenes al hombre". De acuerdo con la filosofía educativa Hostosiana, la educación está relacionada directamente entre la sociedad y el individuo. Hostos explica que "la sociedad es una ley a la que el hombre nace sometido por la naturaleza, a cuyos preceptos está obligado a vivir sometido, en tal modo, que, mejorando a cada paso de su existencia, contribuye a desarrollar y mejorar la de la sociedad". Por ende, para poder lograr ese objetivo, es necesario formar al individuo con una educación de excelencia.

En tal sentido, refiriéndose al papel de las instituciones educativas en la formación de valores, Báxter, Pérez. E. (1998), hizo alusión a que estos existen en la realidad y en estrecha relación con la propia existencia del ser humano, y con el tipo de hombre que cada sociedad se propone formar y desarrollar. La principal función de la escuela es formar los modos de hacer, pensar, trabajar, transmitir las tradiciones de la cultura general de los hombres, como parte del proceso de socialización en que transcurre la vida. Por lo que es necesario el trabajo integrado de la escuela con el resto de los agentes sociales, en la búsqueda de un diálogo que estimule la implicación y el compromiso personal ante todas y cada una de las actividades que se realicen, de igual forma se requieren que los contenidos que son de objeto de aprendizaje provoquen en el alumno la suficiente emoción. Solo así es posible hablar de la adquisición de valores.

Por otro lado, se comparte lo dicho por Fernández A. M. (s/f), quien refiriéndose a los retos de la nueva universidad hoy, señala los siguientes puntos.

- Necesidad de impregnar toda la docencia con ética, es decir, practicar la docencia de los valores de modo transversal, a través de todo el currículo y empleando todos los medios al alcance del docente.
- Desarrollo de las competencias éticas del docente, que suponen, ante todo que el docente tome conciencia de que él, también está en un proceso continuo de formación y que siempre hay otros niveles que alcanzar.
- Desarrollo de la capacidad de valorar, de juzgar los valores a través del prisma de la realidad, lo que permitirá educar individuos de pensamiento crítico, capaces de adaptarse a las complejidades de la realidad circundante y que empleen sus ideales con carácter movilizador.
- Disponerse a escuchar de forma activa y abierta al alumnado, a darles real participación.
- Promover la práctica de los valores, partiendo de que solo la práctica es un medio privilegiado de la educación-apropiación de los mismos.

En República Dominicana en ese mismo orden, en su Constitución Política de (2010; 29), se plantea que:

Art. 4 - (i) La educación dominicana se fundamenta en los valores cristianos, éticos, estéticos, comunitarios, patrióticos, participativos y democráticos en la perspectiva de armonizar las necesidades colectivas con las individuales.

Y en la Ley Orgánica de Educación en el Capítulo II, Art. 63 (1) se dice: La educación tiene por objeto la formación integral del ser humano a lo largo de toda su vida y debe orientarse hacia el desarrollo de su potencial creativo y de sus valores éticos. Busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura.

Según el Consejo Nacional de Educación, dado a conocer por el Ministerio de Educación, (MINERD), en la propuesta del Perfil del Docente Dominicano, se señala que entre las principales cualidades que deben poseer los docentes se encuentran:

- Ser altamente responsable, crítico y participativo, capaz de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana. Como persona, debe estar orientada por principios democráticos, identificada con los valores nacionales y de solidaridad interna-

cional, capaz de participar eficazmente en las transformaciones sociales, económicas, culturales y políticas del país.

- Como profesional universitario, esa condición debe garantizar una formación integral, con actitudes y valores que promuevan la preservación de la cultura nacional, y debe ser un profesional responsable con conciencia ética y solidaria, reflexivo, innovador, crítico, capaz de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones del país y a la vigencia del orden democrático.

En tal dirección, es necesario responder a las necesidades de la sociedad y el mercado laboral con la preparación de profesionales para un exitoso desempeño. La UAPA no está a espaldas de esa realidad y se ha propuesto formar a sus egresados, y en especial, a los que serán docentes, con principios y valores que den respuesta a las exigencias actuales, con un claustro de profesores competentes, que tendrán la responsabilidad de formarlos, por ser ellos los que formarán a las nuevas generaciones del siglo XXI. En las letras de su himno se destacan los valores a los cuales se contribuye en esta prestigiosa universidad tales como equidad, honestidad, justicia, respeto, solidaridad, igualdad y perseverancia.

De igual manera, en su Modelo Educativo también se establece una serie de valores institucionales que guían la formación de sus participantes, facilitadores y demás empleados, entre los cuales se encuentra: *equidad, pluralismo, cooperación, talento humano, responsabilidad, calidad, innovación, ética, solidaridad, honestidad y, sensibilidad medioambiental.*

¿Qué acciones se pueden realizar para formar en valores a los futuros docentes?

Se concuerda con Báxter E. (1998), Vidal Ledo, M. y Araña Pérez A. B. (2014) y Puentes U. (2016), que son muchas las acciones que se pueden y deben realizar en las instituciones formadoras de docentes, entre ellas:

- Lo primero, es garantizar que los docentes sean ejemplo a imitar; el ejemplo es el mejor método para formar en valores. Nadie puede formar en valores, cuando su discurso no es coherente con lo que hace.

- Realizar la caracterización socio psicopedagógica de cada participante por el equipo de facilitadores con el apoyo de psicólogos y los orientadores para conocer sus debilidades y fortalezas y trabajar en ambas direcciones.

- Analizar, discutir y evaluar los reglamentos que son inherentes a cada institución, haciendo énfasis en el cumplimiento de la disciplina y la educación formal.

- Vincular al proceso a los mejores facilitadores que de manera organizada, impartan conferencias que promuevan el desarrollo de los valores en los participantes. Se pueden invitar a especialistas en la materia, a personas reconocidas por su destacada labor en las distintas labores, y en especial, a docentes de una trayectoria meritoria.

- Propiciar el trato respetuoso por parte de los facilitadores, directivos del centro de estudio y demás trabajadores, como ejemplo a seguir en cuanto a atención, cortesía, respeto mutuo y afectividad.

- Garantizar la comunicación franca, abierta, afectiva y efectiva permanente, por parte de los directivos y de los principales actores del centro con los participantes, para el desarrollo de actitudes que se deben insertar en su formación profesional.

- Garantizar la vinculación de las diferentes disciplinas con el trabajo comunitario, para la aplicación e intercambio de experiencias formativas.

- Vincular a los participantes al trabajo comunitario desde el inicio de la carrera y que desarrollen sus actividades de investigación relacionados con problemas detectados en su comunidad, y que estos sean presentados en Jornadas Científicas Estudiantiles., de manera que se eduquen en el ambiente científico e investigativo y que aporten soluciones efectivas y creativas a los problemas identificados.

- Optimizar la utilización de todos los recursos humanos inmersos en el proceso docente-educativo, capacitar a todo el personal que labora en los escenarios docentes para incorporarlos al trabajo educativo.

- Garantizar al máximo posible, la estabilidad del personal docente en las instituciones, de forma que se constituya un claustro profesoral a nivel de territorio que, en interacción con los factores de la comunidad, trabajen en la formación de valores de los educandos.

- Divulgar, comunicar y exigir el cumplimiento del reglamento disciplinario de la institución, los Rectores y Directivos y las organizaciones estudiantiles, políticas y de masas, de manera que contribuyan a la formación de valores como la responsabilidad y disciplina, entre otros.

- Emplear los diferentes medios de comunicación, incluyendo los espacios digitales, para publicar mensajes que promuevan con fuerza el componente afectivo motivacional que los valores poseen.

- Debatir en las organizaciones sociales, en las instituciones educacionales, en las comunidades y con las familias, sobre los riesgos y nocividad de los proyectos de vida centrados en el consumismo, goce y sobre estilos de vida ostentosos y superficiales, que constituyen contravalores en nuestra sociedad.

- Diseñar e instrumentar alternativas comunitarias para elevar la participación de la familia en las tareas de prevención social, con la finalidad de combatir las actitudes indebidas y desarrollar los valores de honestidad, justicia y colaboración.

- Estimular las conductas positivas, mediante diferentes vías y acciones, cuyo paradigma de ejemplo y abnegación influyan en la formación de la personalidad del educando.

- Programar y sistematizar la realización de actividades de homenaje a héroes y mártires de la Patria, vinculadas a la historia de cada comunidad, con sentido de justicia, independencia y solidaridad.

- Utilizar en las clases sesiones de cine debate y reflexión sobre vídeos y películas, donde se evidencien problemáticas relativas a los valores.

Desarrollo

¿Qué se hace en la UAPA para contribuir a la formación en valores?

En la UAPA muchas de estas acciones se realizan con frecuencia, sobre todo, en la Escuela de Educación, por su importancia e incidencia en la preparación de los futuros docentes, que serán los formadores de las nuevas generaciones. Con especial interés, ya se han presentado experiencias que favorecen la formación en valores en la asignatura: "Ser Humano y su Contexto", donde los participantes, al concluir el curso, debían defender un Proyecto Investigativo sobre un problema

detectado en su comunidad, para favorecer una mejor calidad de vida en personas que lo necesitaban. Como resultado se obtuvo que se contribuyó a la formación en valores tales como: solidaridad, justicia, disciplina, laboriosidad, cooperación, humanismo, entre otros.

En ese mismo orden, existe en la Institución el Departamento de Extensión Universitaria, que involucra a los participantes, facilitadores y trabajadores en general, en la realización de actividades que también van encaminadas a la formación en los valores mencionados. Estas se llevan a cabo en: hogares de ancianos, orfanatos, centros penitenciarios, con madres solteras, todas en comunidades cercanas a la Universidad, como parte del trabajo extensionista, que es uno de los procesos sustantivos fundamentales en toda institución universitaria (docencia, investigación, laboral y extensión)

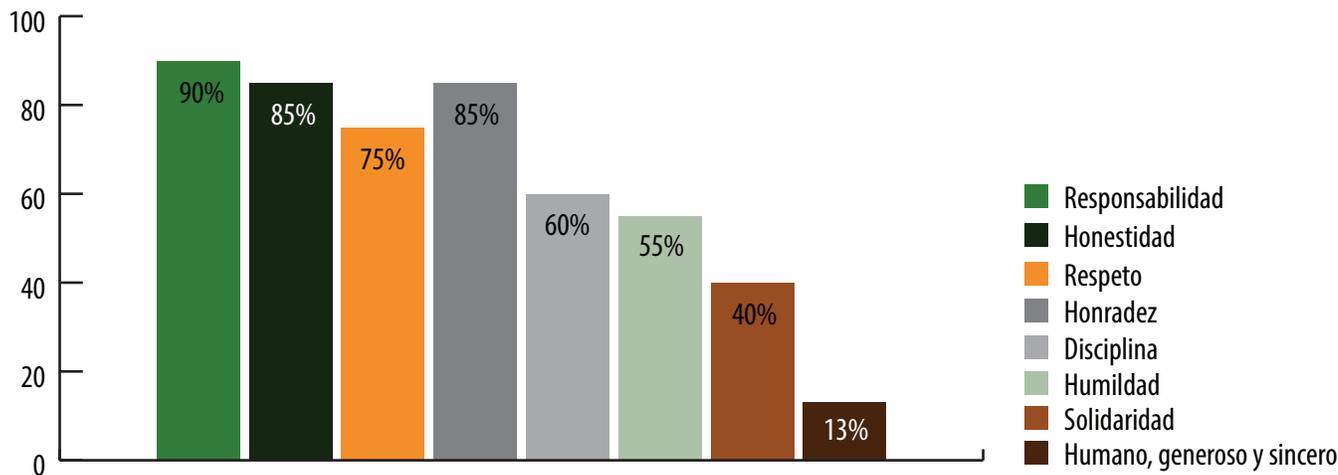
En los lugares citados se hacen donaciones de: ropa, alimentos, juguetes para los niños en fecha de navidad o de cumpleaños, útiles escolares, uniformes escolares. También charlas que buscan fortalecer el crecimiento personal y profesional, ya que van enfocadas en: Relaciones Humanas, Trabajo en Equipo, Manejo de Conflictos, Autoestima, Valores y Prevención de la violencia familiar.

En esta ocasión, se hace alusión a lo que se hizo en la asignatura: "Educación para la Paz y Formación Ciudadana"

La metodología y resultados obtenidos

En el trabajo se presentan los resultados de una encuesta aplicada a 62 participantes de la Escuela de Educación, seleccionados al azar con el objetivo de conocer sus criterios acerca de los valores que consideran ellos, deben poseer los maestros del siglo XXI. Entre las respuestas más significativas se encuentran:

- Responsabilidad, el 90%
- Honestidad, el 85%
- Respeto, 75%
- Honradez, 85%
- Disciplina, 60%
- Humildad, 55%
- Solidaridad, 40%
- Humano, generoso y sincero 13%



Nótese que destacan la responsabilidad, la honestidad y respeto como los valores más importantes en esta profesión. En tal sentido, el destacado educador dominicano Emilio Prud' Homme, también hizo referencia al valor del respeto en la formación de un maestro como: el amor a la soberanía y a la defensa de la Independencia Nacional, que de cierta forma están incluidos en los citados por los participantes.

En relación a las cualidades que debe tener un docente, lo expresado se agrupó en tres aristas:

Cualidades que tienen que ver con la Comunicación: comunicativo, comprensivo, flexible, cariñoso, abierto, amoroso.

Cualidades que se relacionan con su saber: espíritu de superación, dominio de su área, actualizado en las Tecnologías de Información y las Comunicaciones (TIC), investigador y competente.

Cualidades que se refieren al ser: crítico, organizado, democrático, ejemplo, dedicado, participativo, amable, motivador, dinámico, paciente, amistoso.

En los primeros lugares citaron cualidades que tienen que ver con la comunicación, la parte afectiva. Es cierto que la comunicación y más cuando ésta es efectiva y afectiva, hacen bien, tanto en quien la práctica como al que la recibe o escucha. Al decir de José Martí: "ser maestro es una obra de infinito amor, que requiere de mucho sacrificio y dedicación. Es una profesión que se encarga de formar, desarrollar, moldear, perfeccionar la personalidad de los educandos y el maestro debe estar preparado para ello".

Tanto los valores como las cualidades citados, son muy valiosos y deben desarrollarse en los futuros formadores, por su repercusión en la formación de la personalidad en sus educandos.

Metodología utilizada para la realización del trabajo final de la asignatura citada.

La asignatura se impartió en el primer cuatrimestre del 2016 con una matrícula de 24 participantes de la carrera de Educación. Las temáticas abordadas fueron:

- Introducción y orientaciones generales de la asignatura, Orígenes de la educación para la paz, fundamentos teóricos.
- Educación para la Democracia.
- Gobernabilidad Educativa en América Latina.
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- Los Derechos Humanos
- Concepto de Formación Ciudadana

Al concluir la materia los participantes debían presentar un proyecto para desarrollar de manera práctica y en equipo las temáticas del programa:

1. Se les orientó la creación de frases alusivas a educar para la Paz
2. Elaboración de camisetas con el símbolo de la Paz
3. Formación de equipos para que se distribuyeran por el campus de la universidad, donde cada uno tenía una técnica/actividad,

que debían realizarla donde se encontraran participantes reunidos. (jardines, cafeterías, registro, entre otros) ...,

4. Las diferentes actividades fueron: dramatizaciones y elaboración de canciones.

Semanalmente se les iba dando seguimiento al diseño del proyecto pautado y se hacían las correcciones de lugar.

Resultados obtenidos al concluir la asignatura.

- Al final de la asignatura se realizó una evaluación oral y escrita, donde cada participante hizo un autorreflexión y resaltaba la importancia de la asignatura, los contenidos que ella ofrecía y la riqueza de los aspectos desconocidos hasta ese momento. Las calificaciones obtenidas en la prueba escrita fueron: 19 con A, 5 con B.
- Resaltaron el trabajo que desarrolla la Universidad para preparar a los futuros docentes y la necesidad de trabajar esos valores: (responsabilidad, honestidad, disciplina, entre otros), y que ellos se deben lograr, no solo en las escuelas, sino también en el hogar y a través de los medios de comunicación, en sentido general.
- Pusieron como ejemplo a seguir a Juan Pablo Duarte, diciendo que fue el artífice de la creación de nuestra República y del que tomaron algunas de sus ideas para los afiches.
- Otro aspecto señalado por los participantes fue la necesidad de vincular la teoría con la práctica, es decir, que el maestro no solo debe teorizar los valores como una muletilla, sino ser ejemplo a seguir en la sociedad.
- Destacaron la necesidad de vincular directamente la familia con la escuela, (no solo que vayan a reuniones, sino realizar proyectos donde se hagan trabajos colaborativos.

Constituyen algunas evidencias que refuerzan los resultados obtenidos, los videos que se anexan a este trabajo, referidos a la asignatura Educación para la Paz y Formación Ciudadana que se imparte en la Carrera de Educación y las distintas menciones, así como lo realizado por el Departamento de Extensión Universitaria. Por lo observado y los criterios ofrecidos por los participantes se

puede concluir que la asignatura favorece la formación en valores y en especial, a los establecidos en el Modelo Educativo de la Universidad.

A modo de conclusiones

- Los maestros por su formación y repercusión en la formación de la personalidad de los escolares, deben ser modelos a imitar en cuanto a valores se refiere.
- La Universidad Abierta para Adultos y la Escuela de Educación realizan grandes esfuerzos en la formación en valores de sus futuros educadores, los cuales aparecen establecidos en su Modelo Educativo y, sobre todo, en su filosofía institucional. Entre ellos: *cooperación, talento humano, responsabilidad, calidad, innovación, ética, solidaridad, honestidad y sensibilidad medioambiental, entre otros.*
- La asignatura Educación para la Paz y Formación Ciudadana *contribuye al fortalecimiento integral de los valores declarados, y muestra de ello son las distintas actividades desarrolladas por los participantes. Así como, el Ser Humano y su Contexto, Medio Ambiente y Sociedad y el Departamento de Extensión Universitaria.*

Bibliografía

- Báxter Pérez E. (1998): *Cuándo y cómo educar en valores.* Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Báxter Pérez, E. (2008): *La formación de valores: una tarea pedagógica.*
La Habana: Editorial, Pueblo y Educación.
- Constitución Política de la República Dominicana. (2010): *Asamblea Nacional de la República Dominicana.* Gaceta Oficial N. 10561, República Dominicana
- Chacón Arteaga N. (2008): *Valores y cultura general integral.* Despertando al Alba. En Educación, ciencia y conciencia. ___ La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2008.
- De Hostos, E. M. (1939). *El propósito de la Normal.* Discurso leído en el acto solemne de los primeros maestros normalistas. En: *Forjando el porvenir*

- americano. Tomo I, Págs. 128-153 Obras completas de Hostos. (1939). La Habana (Cuba), Cultural S.A., Vol. XII.
- Fabelo R. (1989): *Práctica, Conocimiento y Valoración: La naturaleza del reflejo valorativo de la realidad*. La Habana. Editorial Ciencias Sociales, 1989-235p.
- Fernández A. M.(S/f): El papel del tutor en la formación de valores en la universidad. En <http://www.monografias.com/trabajos96/papel-del-tutor-formacion-valores-universidad/papel-del-tutor-formacion-valores-universidad.shtml#ixzz4G2mgpwlf>
- González Rey, F. (1996): *La formación de valores en las nuevas generaciones*. La Habana: Ed. Ciencias Sociales, 1996.
- Ley de Educación 66/ 1997: Ley General de Educación
- Lozano Mirabal, Laudelina. (2008): *Propuesta de acciones docentes que contribuyen al desarrollo del valor responsabilidad de los estudiantes desde la asignatura Práctica Integral del Inglés I, en la Filial Pedagógica Universitaria de la Isla de la Juventud*. Tesis en la opción al título de Máster en Ciencias de la Educación, La Habana, 2008.
- Ministerio de Educación de República Dominicana (2015): *Perfiles Docentes*. Santo Domingo, 2015
- Ojalvo, Mitrany, Victoria (2001) et al. *La educación en valores en el contexto universitario*. La Habana: Ed. Félix Varela, 2001.
- Periódico Listín Diario (2015): *Perfil del docente dominicano*
- Vidal Ledo M. y Araña Pérez A. B. (2014): *Formación en valores*. INFOMED, Vol. 28, N. 1, 2014, Editorial Ciencias Médicas, Cuba
- <http://www.listindiario.com/la-vida/2015/07/21/381067/perfil-del-docente-dominicano>. Fecha de recuperación 6/10/2016.
- <http://entreparesis.com/2013/10/filosofia-educativa-hostosiana/>
- <http://www.oei.es/historico/valores2/isla.htm> Fecha de acceso 6/10/2016.
- <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/312/153>. Fecha de recuperación 6/10/2016.

Pertinencia de las Escuelas Multigrado Innovadas(EMI), del Distrito Educativo 11-06, en el proceso de Gestión de Jornada Escolar Extendida (JEE), durante el año lectivo 2015-2016

José Rafael Díaz Acosta

Introducción

El objetivo principal de esta investigación es analizar la pertinencia de las Escuelas Multigrado Innovada(EMI), del Distrito Educativo 11-06 de Los Hidalgos-Guananico, en un proceso de Jornada Escolar Extendida. Por un lado, tenemos escuelas con docentes que laboran en dos tandas de 4 horas, un director que es docente simultáneamente, centros insertados en su gran mayoría en zonas rurales, con aulas que imparten dos o más grados y, por otro lado, un programa, donde docentes y estudiantes, permanecen 8 horas en el centro y lo que eso implica.

Así pues, el régimen de JEE, se viene implementando desde del 2013, en todo el país, con el agravante, que las escuelas EMI, del Dist. 11-06, no han recibido ninguna adecuación. La preocupación se acentuó, cuando el MINERD dio a conocer que el gobierno tenía en su agenda, ampliar el PJE, al 80% de los estudiantes del país, al llegar al 2016.

Su fundamento teórico parte de la operacionalización de cuatro variables: línea de acción del director-docente, indicadores de logro de la calidad educativa, factibilidad de la infraestructura y funcionamiento de las EMI en JEE. Después se le sigue un Marco Metodológico, especificando que el tipo de investigación, es descriptiva, de campo y analítica. Los métodos empleados son la observación científica y la documental. Las técnicas utilizadas fueron: la observación sistemática y la encuesta. De las técnicas utilizadas se pudo obtener un exiguo perfil de cada centro, que permitió aplicar una sencilla técnica de análisis FODA (Fortaleza, oportunidad, Debilidad y Amenaza).

Los resultados se presentaron en gráficos con su interpretación, adicionando las tablas con las frecuencias y por cientos en los anexos. Con los resultados se pudo Identificar: nuevos hallazgos, llegar a algunas conclusiones y permitir sugerir unas que otras recomendaciones.

Situación problemática

La Escuela de Multigrado Innovadas (EMI), y el régimen de Jornada Escolar Extendida (JEE), son dos programas concebidos para mejorar la calidad y la equidad del aprendizaje, con la diferencia, que el primero es exclusivo para estudiantes de zona rural, de escaso recursos, con accesibilidad precaria y de baja población estudiantil. El segundo incluye a la población educativa en general. En los planteles escolares donde se implementan estas dos modalidades se ha notado ciertas deficiencias como son: carecen de una iluminación adecuada, el director es a la vez el docente, lo que dificultaría una buena gestión del centro, algunas estrategias utilizadas en la JEE, no se aplican; como los talleres de química, informática, entre otros.

En las Escuelas Multigrado Innovadas (EMI), del Distrito 11-06 se ha observado una serie de dificultades al implementar el régimen de JEE. Las mismas se han acrecentado en el periodo escolar 2015 - 2016, dentro de estas dificultades podemos resaltar:

1. Falta de espacios físicos y recreativos.
2. Limitado personal docente.
3. Falta de laboratorios informáticos.
4. Aulas pequeñas para la cantidad de estudiantes.
5. Interferencia causada por dos docentes compartiendo una misma aula.
6. Bajo nivel en la implementación de las estrategias de JEE.

La situación antes expresada podría generar dificultades para la implementación del régimen de JEE. De continuar estas debilidades, puede poner en peligro el propósito de lograr el aprovechamiento de los aprendizajes, además de la equidad y competitividad educativa.

Objetivo general

Analizar la pertinencia de las Escuelas Multigrado Innovadas (EMI), en el proceso de gestión de Jornada Escolar Extendida (JEE) en el año lectivo 2015 – 2016.

Objetivos específicos

1. Determinar las líneas de acción que realizan los directores en las Escuelas Multigrado Innovadas EMI.
2. Analizar los indicadores de la calidad educativa que tienen las Escuelas Multigrado Innovadas EMI.
3. Comprobar los indicadores de factibilidad que tienen la estructura física de las Escuelas Multigrado Innovadas EMI.
4. Evaluar el funcionamiento de las Escuelas Multigrado Innovadas (EMI) en la Jornada Escolar Extendida (JEE).

Principales referentes teóricos

Si nuestro objeto de estudio es la pertinencia de las Escuelas Multigrado Innovadas (EMI), en una gestión de Jornada Escolar Extendida (JEE), entonces es de rigor científico que se determine, los enfoques teóricos existentes que sustentan estas modalidades; pero no antes de una introducción del proceso evolutivo de las escuelas primarias aportado por el conspicuo y destacado profesor y técnico distrital en los Hidalgos-Guananico: Gil R., (2012). Las escuelas primarias rurales en la Rep. Dom. "con el Plan Decenal de Educación (PDE) 1992-2002, las escuelas primarias rurales pasaron a través de un plan piloto a ser Escuelas Multigrado Innovadas (EMI). En la Regional 11 de Puerto Plata comenzó en el Distrito 11-01 (Sosua), y luego fueron incorporando algunos centros en los demás distritos."

Conceptualización y Base de la Escuela Multigrado Innovada.

La República Dominicana como signataria de los acuerdos dados en Dakar, (Marco de Acción de Dakar. Educación para todos. Cumplir nuestros compromisos comunes), asumió el compromiso de implementar el programa Multifase para la Equidad de la Educación Básica, ejecutándose este para la zona rural a través del Proyecto Escuela Multigrado Innovada, que ya venía ejecutándose desde el año 1993 como proyecto piloto para la entonces Secretaría de Estado de Educación y UNICEF con el solo propósito de mejorar la calidad de la enseñanza en estos centros educativos. Es a través del compromiso asumido en el Foro Mundial de Educación para todos que se celebró en Dakar en el 2000,

que amplía y asume con la determinación de mejorar el logro educativo y la calidad de los aprendizajes en los estudiantes de esta zona del País.

Las Escuelas Multigrado es un tipo de escuela donde el profesor enseña dos o más grados simultáneamente en una misma aula de clase. Hay dos formas de escuelas multigrado:

- Escuelas Unitarias, que trabajan con un profesor director, donde todos los grados que se imparten son multigrados.
- Escuelas con secciones multigrado en los primeros grados, mientras tienen estructura no-multigrado, trabajando un grado en un aula de clase en los cursos subsistentes.

En ambas modalidades había ausencia de un planteamiento y contenido pedagógico. Eso sirvió de partida al proyecto Escuelas Multigrado Innovadas (EMI), que inicio en 1993 cuando UNICEF y Secretaría de Educación conforman un equipo que coordina la implementación de un programa orientado hacia las escuelas rurales multigrado.

En la práctica a lo largo de la historia, en el país ha sido una realidad la presencia de escuelas multigrado en la zona rurales, y esta representan el 73% de todas las escuelas rurales y el 44% de todas las escuelas del país. En el distrito en cuestión 11- 06, de cuarenta centros educativos 21 son multigrado, que porcentualmente es el 52.5% de las Escuelas Multigrado Innovadas (EMI).

Régimen Jornada Escolar Extendida (JEE), Conceptualización y Sustentación Legal.

Vincent, M. (2013). Programa de Jornada Escolar Extendida. Rep. Dom. "Gestión Educativa 2012 - 2016", Fascículo I: Los centros educativos de Jornada Escolar Extendida son escuelas en las que se ha ampliado el horario escolar a ocho horas de trabajo educativo. Diferentes actores (directivos, personal docente y administrativo, estudiantes, familias y agentes comunitarios) participan en la construcción de un proyecto educativo que garantice una enseñanza de calidad, con una organización curricular flexible y abierta, en procura de mejores resultados de aprendizaje, mayor equidad, organización eficiente de los recursos, mayores espacios y tiempos para realizar actividades culturales, científicas, de tecnología, artísticas y recreativas.

Base legal, la Ordenanza que da sustentación legal a la Jornada Escolar Extendida (JEE) es la 01-2014 que establece la política nacional de Jornada Escolar Extendida para los niveles inicial, primario y secundario, está conformada por 14 considerandos, 21 vistos, 3 oídos, 10 artículos y 1 transitorio y fue dada en Santo Domingo, Distrito Nacional, capital de la República Dominicana, a los 19 días del mes de diciembre del año 2014. La Ordenanza se basa en la Constitución de la República, que establece la obligatoriedad de la educación,; las metas educativas al 2021 de la OEI; la Ley número 1-12 sobre la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030; la Ley General de Educación número 66-97; el artículo 45 de la Ley 136-03 sobre el Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de los niños, niñas y adolescentes, los compromisos y acuerdos nacionales e internacionales firmados por el país, el Plan Decenal de Educación 2008-2018, el Pacto Nacional por la Reforma Educativa en la República Dominicana 2014-2030, entre otros.

Metodología y técnicas utilizadas

El principal método utilizado fue la observación, ya que se ha basado en la percepción directa del objeto de investigación, el cual ha permitido conocer la realidad de los objetos y fenómenos. Otro método utilizado es el documental porque se precisó de la revisión de documentos e informaciones para comparar y establecer un patrón que exige el nuevo orden actual del sistema educativo. En esta investigación se utilizan dos técnicas: la observación sistemática y la encuesta. La muestra es la totalidad del universo de las EMI, que en el Dist. 11-06, son 21; o sea el 52.5% de la totalidad, de 40 centros. De inicio se elaboró una guía de observación con 20 ítems con aspectos fundamentales a observar. En la 2da, un cuestionario, conteniendo 58 ítems, para ser respondido por el director o docente, algunos de estos por un miembro de la comunidad y otras por el observador. Ambos recogen el perfil del centro, las actividades pedagógicas del docente, las características de la infraestructura, el mobiliario y la disponibilidad del centro.

Guía de Observación al director y docente

Fecha:

Escuela Observada:

Duración: Objetivo específico: Determinar las líneas de acción que realizan los directores en las EMI.

Aspectos fundamentales a observar:

- Inicia las labores educativas a tiempo?
- El recreo de los alumnos, tuvo el tiempo reglamentario?
- Se despacha en el tiempo, que establecen las normas?
- El centro cuenta con proyecto Educativo de centro (PEC)?
- Tiene constituida la directiva de APMAE?
- En el plantel se evidencia disciplina, limpieza y respeto?
- El director llega temprano a la escuela?
- “ ” se acerca con cariño, respeto y a tiempo a sus alumnos?
- “ ” se acerca a cada estudiante en particular?
- “ ” muestra actitud de apertura hacia los alumnos?
- “ ” inspira confianza en sus alumnos?
- “ ” es cariñoso, dinámico y respetuoso?
- “ ” compara resultados presente con los anteriores?
- Su planificación diaria va acorde con la planificación anual?
- Se les da uso a los espacios pedagógicos?
- Las actividades son ajustadas en el tiempo planificado?
- El docente se apropia de otras fuentes, que no sea las comunes?
- Cuál de estas estrategias utiliza el docente:

Proyecto Participativo de Aula, el debate, mapas conceptuales, Rúbrica.

- Cuáles de estos equipos de tecnología de la comunicación se evidencian: monitores, televisión, proyector, computadora celular inteligente.
- Se muestran interesado los alumnos en su clase?

ESCUELA	AULAS POR PLANTEL	GRADOS POR PLANTEL	GRADOS POR AULA	MATRÍCULA POR PLANTEL	MATRÍCULA POR AULA	DISTANCIA DE LA ESCUELA URBANA
1) Luisa Smith	1	5	5	29	29	1.5 km
2) Ramón Antonio Disla	2	5	2 y 3	20	6 y 14	3.5 km
3) Ana Dolores Peña,	3	7	2, 3 y 5	39	11, 15 y 13	3 km
4) Juan Ulloa,	2	5	2 y 3	30	13 y 17	3.5 km
5) Alfonso Domínguez	2	4	2 y 2	15	5 y 10	2 km

Principales resultados

Del 1er. objetivo: determinar las líneas de acción del director docente. Se consideraron los siguientes indicadores: rol de gestor, cómo planifica la docencia, la supervisión y el tiempo empleado. El 82% de las escuelas están lideradas de manera proactiva; sin embargo, un 18% presenta debilidades al emprender líneas de acción adecuadas a las escuelas EMI.

El segundo objetivo: determinar las pertinencias de la EMI en un proceso de jornada extendida. Se analizaron los indicadores de logro de la calidad educativa de las EMI, en los que se consideró la práctica pedagógica del docente, el quehacer de los actores, las estrategias, técnicas, actividades, métodos, entre otras. Se pudo constatar, que el 95% de esos ítems fueron valorados positivamente y solo un ítem que versó sobre el uso de las TIC, no resultó favorable, o sea, que solo el 43% usan las TIC, (computador, proyector, televisor, equipo de sonido), pero en término general las EMI tienen la pertinencia en el objetivo de los indicadores de logro de la calidad educativa.

El tercer objetivo: comprobar los indicadores de factibilidad que tiene la infraestructura EMI. Para el mismo se destacaron tres indicadores: su estado, el tipo, disponibilidad de espacio y la parte más crucial; porque corresponde a seguridad o integridad física del plantel, como son: amenaza de inundación, la ubicación al pie de una montaña, permite el acceso a vehículos de emergencia, área de juegos, del cual se derivó que el 98% de los planteles EMI posee una estructura física confiable y segura.

El segundo bloque fue para determinar la adecuación o el ambiente enseñanza aprendizaje, mostrando que el 67.33% de los planteles responde a condiciones ap-

tas para la misma, como son: ambiente térmico, tamaño, iluminación, ventilación y ambiente acústico de las aulas; también, se evaluó la estructura sanitaria, agua entubada, drenaje o fosa séptica, energía eléctrica. Sin embargo, un 32.67% muestra una adecuación para un ambiente de enseñanza – aprendizaje deficiente.

De acuerdo con lo establecido por los Ministerios de Educación y Obras Públicas la distancia máxima de recorrido a pie para los estudiantes de zona rural del nivel básico es de 1500 metros (1.5 km.). Al observar la tabla del perfil de las escuelas multigrado innovadas, se puede comprobar que el 33% de estas están a menos de 1.5 kilómetros de una escuela urbana. En la misma tabla se observa que hay seis escuelas con una sola aula, lo que representa un 29% de las escuelas EMI con estas características, en la cual existe un docente impartiendo cinco grados.

Cuarto y último objetivo: evaluar el funcionamiento de la EMI en la gestión de JEE, considerando indicadores de implementación de talleres, alimentación adecuada, higienización permanente y el ambiente propio de JEE. De 19 ítems evaluando estos criterios observamos que: los centros EMI solo llegan a un 58.58% en la adecuación mínima para una gestión de JEE y eso es así porque en los componentes de laboratorio de informática, salón de comedor, salón de multiuso ni el 1% de los centros cuenta con ellos, mientras que un 41.42% presenta una adecuación mínima para la implementación de la JEE.

Principales discusiones

- Dos de los estudios, el de Mejía A. (2012) y Cruz M. (2002), revelaron que las EMI, no cuentan con entrenamiento para atender varios grados simultáneamente y que los directores docentes muchas veces tienen, que dejar las aulas, para recibir informaciones de situaciones propias del PJE, por lo que es atinada la sugerencia de esta investigación, de ir liberando al director de la carga docente.

- Otras discusiones, confirman que: la mayoría de los estudios, en relación, tiene un punto coincidente, y es que PJE, asegura más tiempo efectivo de instrucción: Bueno A., Gutierrez B., Angela A, Ramos T. (2013), "los docentes de JEE, utilizan menos tiempo en las actividades de rutina que la jornada regular, es decir invierten mejor el tiempo en las actividades académicas". - Febles M. y Jaques M. (2014), expresaron: "ahora se imparte una mayor cantidad de contenidos curriculares, los padres visitan el aula de sus hijos y les ayudan a realizar las tareas". - Caminero V. y Raposo C. (2013), en entrevistas a las directoras de cuatro Escuelas Básicas de la provincia de Santo Domingo, aseguraron que el horario establecido de 7:30 AM a 4:00 PM, se cumple. - Y por último, en un estudio realizado en dos escuelas, una tradicional y en otra de JEE, del Dist. 11-02 de Puerto Plata, Sosa D. y Pena W. (2011-2012), afirmaron que "los estudiantes de las escuelas de JEE, reciben casi el doble de tiempo efectivo de instrucción, en relación a los estudiantes de escuelas de jornada Normal".

Conclusión

- En cuanto al primer objetivo específico propuesto o línea de acción del director docente, las EMI, están lideradas de manera proactiva.
- Sobre los indicadores de logro de la calidad educativa, las EMI, tienen la pertinencia.
- De la factibilidad de la infraestructura de las EMI, se evidencia que sus planteles, son confiables y seguros.
- El ambiente y la adecuación de las EMI, para un proceso enseñanza-aprendizaje eficiente es bueno; para un correcto funcionamiento de PJE, no es bueno.

Recomendaciones

Las investigaciones que sucedan a esta, tendrán que emplearse a fondo en la ampliación del espectro de: la calidad educativa, rol de la TIC en un aprendizaje efectivo, infraestructuras imprescindibles que faciliten una estancia de más tiempo y demanda de más espacios que coadyuve a los centros EMI, del Distrito. 11-06, a la adecuación en el proceso de gestión de JEE, ya iniciado.

Por lo que también se recomienda al Dist.11-06 y a las EMI, que intensifiquen las supervisiones y acompañamientos pedagógicos. Que en la agenda de las celebraciones de los micro-centros donde estos comparten experiencias, a que no falten charlas e intercambios de experiencias sobre manejo de alimentos y sobre el uso efectivo del tiempo. En cuanto los directores, de no poder ser liberados de la carga docente, por lo menos se les asignen menos horas de docencia.

En relación a la TIC, sugerimos que el Dist.11-06 y sus técnicos en informática, impartan talleres de manejo y motivación, sobre las ventajas que proporciona la tecnología al facilitador. Otro punto, ya de gestión, es revisar el número de grados que ofertan algunos centros y reducirles los grados por ser excesivo a su capacidad.

Finalmente, al Ministerio de Educación Dominicano (MINERD), informarles que es casi impostergable, la instalación de laboratorios de informática, salón de comedor y salón de múltiple uso, a las EMI, del Distrito 11-06 de Los Hidalgos- Guanatico.

Referencias básicas

- Tahira V. (2003), *Escuelas multigrado: ¿cómo funcionan?* Rep. Dom. Colores, S.
- Rodríguez A, & Matzer C., & Estrada I. (2007), *mejoramiento cualitativo de la educación básica en las comunidades rurales de Centroamérica.*
- Bravo D. (2005), *Manual de Capacitación II.* Rep. Dom. MINERD.
- IDEICE (2014), *Procesos y logros de aprendizaje, recuperado de la pág. <http://www.ideice.gob.do/index.php/programas/procesos-y-logros-de-aprendizaje> fecha 20/03/2016.*

MINERD (2015) Planificación y monitoreo de la implementación del programa de jornada extendida. Recuperado de la pág. www.minerd.gob.do en fecha 21/01/2016.

MINERD (2015,) Educación en marcha, Rep. Dom. Revista institucional del MINERD.

MINERD (2016) Programa de Jornada Escolar Extendida gestión educativa 2012-2016, fascículo 4. Rep. Dom. Revista del institucional.

Programa de Jornada Escolar Extendida gestión educativa 2012 -2016 fascículo I. Rep. Dom. Revista institucional.

Mena R., (2008) Manual de capacitación I. Rep. Dom. MINERD.

MINERD (2014), Escuela de directores para la calidad de la educación. Rep. Dom.

Incidencia de la Tecnología en el Proceso de Enseñanza-aprendizaje de los Estudiantes de 6to, 7mo Y 8vo Grados, Escuela Salomé Ureña, Municipio de Sosúa, Puerto Plata, Distrito Educativo 11-01, Período 2015-2016

Abel Bueros Rosario

Julissa Rodríguez Frías

Juan Tavares Pérez

Introducción

La revolución tecnológica ha cambiado los métodos de enseñanza, de estudios, y las modalidades de operación de las escuelas, entre otros. En ese ambiente el docente tiene que ser el actor principal de cambio y, por ende, debe estar capacitado. Un docente bien capacitado posibilita: calidad de la enseñanza, competitividad, dominio en el uso de las tics, implementa la tecnología en su planificación, usa recursos tecnológicos, etc. La calidad educativa tiene muchas dimensiones, porque la misma involucra la calidad de los docentes, de los aprendizajes, de la infraestructura y de los procesos educativos.

Partiendo de la necesidad de que la educación dominicana tiene que insertarse en el tren del cambio y la innovación, brindando una enseñanza de calidad adaptada a los nuevos tiempos en la que se integren las tecnologías, se hace necesario este estudio, tomando como punto de partida la escuela objeto de estudio, en la cual prevalece poco interés por los estudios de parte de los estudiantes, lo que está provocando directamente bajos niveles de aprendizaje en los alumnos, a tal extremo que en los últimos años ha crecido el número de estudiantes que han desertado de la escuela, porque no se enriquece el proceso con técnicas y mecanismos que dinamicen y hagan eficiente el Proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Este problema trasciende a muchos renglones, ya que los niños se muestran poco interesados, provocando problemas de indisciplina en el plantel escolar, mostrando poco rendimiento académico y, la mayoría de las veces no se integran al Proceso Enseñanza-aprendizaje como deberían.

Con esta investigación se buscan respuestas para que los estudiantes del centro, objeto de estudio, se interesen más por aprender y que éste les ofrezca una enseñanza con calidad y diversa con el uso de las tecnologías y las técnicas necesarias para hacer que este proceso sea enriquecedor. Donde el estudiante llegue y sienta que está en el lugar perfecto para su desarrollo, porque le están enseñando de forma tal que está más comprometido con la escuela y que la misma y sus integrantes están cada vez más comprometidos con él y con la calidad de lo que le enseñan.

Con los resultados de esta investigación se pretende aportar herramientas y nuevas estrategias a los docentes del Centro Educativo Salomé Ureña para que utilicen las Tics en sus prácticas áulicas, así como crear conciencia del uso correcto de estos recursos y que la comunidad valore el uso de los mismos en la escuela, con la información e integración de los padres sobre la importancia de usar esos recursos. Además, que integren y concreten prácticas en que los estudiantes sean los protagonistas y manipulen las tecnologías, perdiendo el miedo, aprendiendo su utilidad y sobre todo utilizándola no solo en la escuela, sino también como herramienta de estudio y en su vida diaria.

Objetivos

El objetivo general de este estudio estuvo enfocado en analizar la incidencia de la tecnología en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje de los estudiantes de 6to, 7mo y 8vo grados, escuela Salomé Ureña del municipio de Sosúa, Puerto Plata, del Distrito Educativo 11-01, en el período 2015-2016.

Los objetivos específicos planteados en dicha investigación fueron los siguientes:

1. Identificar los medios tecnológicos con los que cuenta el Centro Educativo Salomé Ureña.
2. Determinar el nivel de preparación de los docentes para implementar la tecnología en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje.
3. Evaluar el nivel de implementación de la tecnología en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje.
4. Verificar si los estudiantes tienen un mejor rendimiento académico cuando se emplean las tics de manera correcta en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje.

5. Identificar los aportes que se obtienen al emplear de forma correcta las tics en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Referentes Teóricos

La eficacia en la educación depende de la preparación de los docentes y, el interés por los estudios se logra con una escuela que enseñe de forma variada y diversificada. Un docente preparado estimula a los estudiantes a la investigación, a la competitividad y a la excelencia. Por lo tanto, un estudiante estimulado estará empeñado en lograr sus objetivos. En este sentido al integrar las tecnológicas a ese proceso de diversificación en los métodos educativos contribuye al desarrollo de procesos más complejos, dinámicos, actuales y sobre todo que propicien aprendizaje significativo.

Como afirma Arends (p.17), *“el propósito de la enseñanza es enseñar a los estudiantes a convertirse en aprendices independientes y auto regulados”*. De lo anterior se puede deducir que, con el uso de estrategias innovadoras, mucha creatividad y dinamismo el docente se convierte en guía y facilitador del proceso, a tal punto que hoy día ya existen procesos educativos virtuales a distancia, donde los estudiantes son guiados a hacer su trabajo en clases semipresenciales.

Siendo entonces los Centros Educativos esos espacios propiciadores de aprendizaje y destinados a una tarea educativa, deben tener como objetivo principal formar personas. Para dicho efecto se desarrollan una serie de actividades que van preparando y motivando a los estudiantes para que cada vez más puedan desarrollar labores y tareas complejas, utilizando los recursos tecnológicos.

En éstos se busca la promoción de un aprendizaje significativo, vinculado con las necesidades básicas de los estudiantes y de la sociedad del conocimiento, que favorezca el desarrollo de la creatividad y sentido crítico. En ese sentido Teixidó (2005, p.1), sostiene que los centros educativos constituyen una realidad social que se ha ido consolidando a lo largo de los tiempos como depositaria de la función social de transmisión, reconstrucción y desarrollo de conocimiento.

Como lo afirma Calderón (2015, p.112), el ser humano ha avanzado increíblemente en el campo de la tecnología, los sistemas de información y las redes sociales, de tal manera que hemos formado una sociedad de conocimiento. Esto puede lograrse haciendo un uso adecuado, pertinente y creativo de las tecnologías en el Proceso de

Enseñanza-Aprendizaje, tomando en cuenta que el uso de tecnología, por sí misma, no resuelve los problemas de la educación, ya que necesita docentes que actúen como agentes y le den un uso eficaz.

Los beneficios de la tecnología en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje son inmensos. Aquí, pues, se destacan algunos de ellos:

- Contribuye al desarrollo de clases más participativas, interactivas y dinámicas.
- Permite tener acceso a mayor fuente de información.
- Facilita la labor docente.
- Motiva la autonomía en los estudiantes.
- Propicia aprendizajes significativos.
- Desarrolla la competitividad.
- Innova la enseñanza.
- Propicia un mejor rendimiento académico.

Es ahí que Oppenheimer (2014, p.5), sostiene que la calidad de la educación es la clave de la economía del futuro. En estas líneas se origina la evidencia de que el pasaporte para ir en busca de la calidad en la enseñanza es: construcción de escuela, capacitación docente, equipamientos de las escuelas, los compromisos de la sociedad, siendo pilar de educación con sus acciones para cada etapa de desarrollo del niño, joven y adolescentes, entre otros. Al conquistar estos elementos ya mencionados, se puede vislumbrar los frutos emanados de aquellos que se llama calidad, que solo se conquista con una revolución cultural, social, política y económica.

En este mismo contexto, Mastache (2009, p. 37), sostiene que el docente debe brindarle al alumno, además de las habilidades básicas, la capacidad de captar el mundo circundante, ordenar sus impresiones, comprender las relaciones entre los hechos que observa y actuar en consecuencia. Para ello se necesita, no una memorización sin sentido de asignaturas paralelas, ni siquiera la adquisición de habilidades relativamente mecánicas, sino saberes transversales susceptibles de ser actualizados en la vida cotidiana, que se manifiesten en la capacidad de resolución de problemas diferentes de los presentados en el aula escolar.

Como lo afirma Cuauhtémoc (1999, p.38), *“Si un niño recibe una educación entusiasta, exigente y dinámica se desarrollará mejor”*. Esto es gracias a que se sentirá más

motivado porque recibe una educación fuera de la rutina y el aburrimiento, y por lo tanto tendrá un mejor rendimiento académico.

Metodología Empleada:

Para dar respuesta a estos objetivos, la investigación se basó en fuentes de carácter documental, auxiliándose de recursos bibliográficos, permitiendo la obtención y análisis de datos provenientes de materiales impresos u otros tipos de documentos como fueron: libros, tesis, artículos de publicaciones, monografías, revistas, las cuales facilitaron la búsqueda bibliográfica sobre el tema a trabajar y, desde un enfoque cuantitativo, se midieron y analizaron las variables de manera científica con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con un diseño transversal no experimental.

Esta investigación fue además de campo y descriptiva, posibilitando la recolección de datos directamente de la realidad donde se encontraba la problemática, en este caso, en la escuela objeto de estudio. Se utilizó el método deductivo.

Las técnicas utilizadas en esta investigación fue la encuesta y como instrumento el cuestionario aplicado a docentes y alumnos del Centro Educativo, así como la entrevista realizada a uno de los informantes, la cual aportó información valiosa en la misma. La población estuvo conformada por 164 estudiantes, 10 docentes y el director.

Principales resultados y discusión

Variable # 1: Medios Tecnológicos con que cuenta el Centro Educativo Salomé Ureña.

El 18% de los docentes encuestados afirmó que el centro posee computadora e internet, lo que se relaciona con lo expresado por los estudiantes quienes respondieron lo mismo, pero en un 30.5% y 24.5% respectivamente. Además, el 10% de los docentes respondió que el Centro Educativo cuenta con pantalla, lo que se asemeja con el 9.2% de los alumnos quienes corroboraron lo expresado por sus maestros. Todo esto coincide con lo expresado por el director en la entrevista realizada, el cual respondió que efectivamente la escuela sí cuenta con estos equipos tecnológicos. Esto muestra que el Centro Educativo objeto de estudio si cuenta con algunos medios tecnológicos.

Haciendo referencia a los espacios tecnológicos existentes en el Centro Educativo los informantes, dígame docentes, alumnos y director coincidieron en un 100%, que la escuela Salomé Ureña no cuenta con ninguno de estos, porque según expresaron, no está adecuada físicamente y los espacios no han sido habilitados para esos fines hasta el momento.

Los resultados arrojados por los informantes antes mencionados, están en discrepancia con lo planteado por Simonatto (2000, p.23), el cual sostiene que los espacios tecnológicos son un conjunto de variables de distinto orden que se desarrollan en un determinado momento y lugar y, que hacen posible que una tecnología (o paquete tecnológico) sea adoptado o rechazado.

Variable # 2: Nivel de Preparación de los Docentes para Implementar las Tecnologías.

Sobre el nivel de preparación de los docentes para implementar las tecnologías, el 54% de los docentes dijo que aprendió a utilizar las tecnologías por su propia experiencia; el 38% tomó un curso taller y el otro 8% ha aprendido con el auxilio de sus compañeros del Centro Educativo. Esto demuestra que la gran mayoría de los maestros de la escuela objeto de estudio, han aprendido a utilizar las tecnologías por sí solos. En este orden, manifiesta Chadwick (1997, p.25), los maestros deben aprender viendo y haciendo y, en este sentido la tecnología educacional debe ser un aspecto básico de la confección del programa de entrenamiento. Según esto, al docente le corresponde actualizarse a la par del desarrollo tecnológico, pues si él no es capaz de aprender, cómo enseñará a sus alumnos.

Variable # 3: Nivel de Implementación de la Tecnología por los Docentes en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje.

En cuanto a la frecuencia con que los maestros utilizan los medios tecnológicos como recursos pedagógicos, el 70% de los docentes expresó que a veces utiliza esos recursos, lo que coincide con lo expresado por el 12.8% de los estudiantes. Mientras el 20% de los docentes encuestados afirmó que siempre los utiliza, lo que se relaciona con el 11% de los estudiantes que expresaron lo mismo. Sin embargo, esto se contrapone con lo dicho por los estudiantes, ya que el 50% de los encuestados dijo que los maestros nunca utilizan las tecnologías, lo que demuestra que los docentes no fueron realmente sinceros en sus respuestas.

En lo que tiene que ver con las circunstancias que le impiden al maestro utilizar las tecnologías en sus clases, el 50% de los docentes respondió que el Centro Educativo no cuenta con las condiciones para su uso. En ese mismo orden el 29% de los cuestionados afirmó que no tienen los conocimientos necesarios en el uso de las tecnologías. Un 7% sostuvo que el problema radica en la falta de energía eléctrica, lo cual fue confirmado por el director en la entrevista, quien expresó que los docentes no utilizan la tecnología por el pretexto de la falta de tiempo, falta de preparación y a la rutina a la que están acostumbrados y, a eso se suma que solo hay un inversor para uso exclusivo de las oficinas administrativas, lo que demuestra que los docentes utilizan muchos pretextos para evadir el uso de la tecnología.

Lo antes expresado por los grupos informantes contradice lo que sostiene Poole (1999, p.21), *“Todo educador debe ser un consultor de informaciones, es decir, auxiliarse de herramientas tecnológicas para preparar o crear los materiales didácticos a utilizar en su enseñanza”*.

Variable # 4: Mejor Rendimiento Académico

En los aspectos que contribuyen el uso de las tecnologías en los estudiantes, el 29% de los docentes respondió que contribuye a tener un mejor rendimiento académico, así mismo expresaron los estudiantes en un 28.9%. Un 25% de los maestros respondió que ayuda a que los estudiantes estén más motivados en clases, lo que coincidió con lo afirmado con el 33.8% de los estudiantes. En ese mismo sentido el 20% de los docentes respondió que impulsa su creatividad, lo cual se relaciona con el 8.1% de los alumnos; así como también el 13% de los docentes respondió que los ayuda a resolver problemas y a ser más autónomos, así lo expresaron los estudiantes en un 21.55% y 5.6% respectivamente. Es importante destacar que todo esto coincide con lo dicho por el director en la entrevista, ya que expresó que piensa que el uso de las tics ayuda al estudiante a resolver problemas, lo hace más creativo y lo motiva más.

Toda esta realidad expresada por docentes, alumnos y director queda explícita en lo dicho por Ruiz (2002, p.52), quien afirma que el rendimiento escolar es un fenómeno vigente, ya que es el parámetro por el cual se puede determinar la calidad y la cantidad de los aprendizajes de los alumnos y la situación docente y a su contexto. Esto evidencia que no hay más tiempo que perder en cuanto a utilizar la tecnología en el Proceso de Enseñanza, pues la misma es una herramienta

clave para conquistar la calidad que tanto se anhela en el Centro Educativo. Es propicio montarse en la ruta del tren del progreso.

Variable # 5: La Tecnología en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje

En lo que tiene que ver con las competencias que se desarrollan al integrar las tecnologías en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje, el 36% de los docentes expresó que desarrolla la Competencia Científica-Tecnológica; el 24% piensa que desarrolla la Competencia Comunicativa y el 20% afirmó que se desarrollan las Competencias de Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico, así como Autoestima y Desarrollo Personal, lo cual coincide con lo expresado por el director al decir en la entrevista que, piensa que se desarrollan competencias en los estudiantes si el maestro utiliza la tecnología de manera adecuada. Esto quiere decir que en definitiva el uso de los medios tecnológicos en el proceso de enseñanza propicia el desarrollo de las diferentes competencias en los estudiantes.

Variable # 6: Aportes de las Tics

En lo referente a los aportes de la revolución tecnológica, el 19% de los docentes expresó que le ayuda a cambiar los métodos de Enseñanza-Aprendizaje, así como a mantener la educación en altos estándares a nivel Nacional e Internacional, mientras que el 18% respondió que le ayuda a obtener informaciones más actuales y acorde a los nuevos tiempos. En esa misma línea el 16% de los docentes opinó que enriquece el aprendizaje y da acceso a múltiples herramientas de aprendizaje y solo el 12% opinó que los mantiene más motivados, lo cual coincide con el director quien en la entrevista expresó que piensa que los estudiantes se mantienen más motivados si los docentes utilizan la tecnología en sus clases. Esto demuestra que los docentes y el director están conscientes de lo que pueden lograr en materia de educación, con el uso de las tecnologías.

En este ámbito, Dájer (2003, p.33), plantea que la llegada de las Tics representa un antes y un después en las sociedades, pues la misma mueve los aprendizajes, los motivan y producen ese cambio en lo que se da y la manera como se enseña.

Es importante conocer que la motivación es el motor principal que impulsa a los alumnos a asistir a las escuelas. La motivación fomenta en el alumno el interés,

el esfuerzo, la disponibilidad, etc., pero todo esto dependerá de las acciones, las estrategias y el trato que pueda brindar el docente.

Conclusiones:

Objetivo específico No. 1: Identificar los Medios Tecnológicos con los que cuenta el Centro Educativo Salomé Ureña.

Tomando en cuenta los resultados del estudio se determinó que la escuela posee proyector, pantalla, bocinas, computadora e internet, pero el uso de éstos es limitado en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, debido a que la escuela no posee ningún espacio tecnológico y no cuenta con la infraestructura adecuada para su utilización.

Objetivo específico No. 2: Determinar el Nivel de Preparación de los Docentes para Implementar la Tecnología en el proceso Enseñanza-Aprendizaje

En este sentido el equipo investigador concluyó que las pocas destrezas y saberes que tienen los docentes de la escuela en cuestión, lo han adquirido por su propia experiencia y, solo un porcentaje expresó que ha asistido a cursos de capacitación tecnológica, mientras que otros se han auxiliado de sus compañeros; pero a pesar de esto, los maestros de la escuela Salomé Ureña conocen los beneficios que le puede aportar la formación tecnológica

Objetivo específico No. 3: Evaluar el Nivel de Implementación de la Tecnología en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Respecto a este objetivo se determinó que los docentes no utilizan las tecnologías con tanta frecuencia como deberían, porque no se sienten lo suficientemente preparados, ya que algunos sienten hasta temor para manipular e integrarlas a su práctica diaria, por la falta de tiempo y seguir la misma rutina. Además de que el Centro Educativo no cuenta con la adecuación física para sus usos y, a eso se suma la gran dificultad que tiene el Centro en cuanto a la falta de energía eléctrica, y el inversor que posee es para uso exclusivo de las oficinas administrativas.

Objetivo específico No. 4: Verificar si los Estudiantes tienen un mejor Rendimiento Académico y un mayor grado de conocimiento cuando se emplean las tics de manera correcta en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje

Basado en los resultados obtenidos a través del cuestionario y la entrevista, el equipo investigador llegó a la conclusión de que efectivamente los docentes, alumnos y el director están conscientes que el uso de la tecnología influye positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes, pues se sienten más motivados en la clase, sin embargo, los alumnos no desarrollan esos Aprendizajes Significativos, precisamente por la falta de integración de las tecnologías.

Objetivo específico No. 5: Identificar los Aportes que se obtienen al emplear de forma correcta las tics en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Mediante este estudio, el equipo investigador comprobó que tanto docentes, alumnos y director conocen y admiten que el uso de las tecnologías desarrollan competencias en los estudiantes, los ayuda a resolver problemas, impulsan su creatividad, haciéndolo más autónomos y dándoles múltiples herramientas de aprendizaje, porque los ayuda a tener informaciones más actuales y acorde a los nuevos tiempos. Sin embargo, los estudiantes de la escuela objeto de estudio no están obteniendo esos beneficios debido a que las tecnologías no están siendo utilizadas en los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

Objetivo general: Analizar la Incidencia de la Tecnología en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje de los estudiantes de 6to, 7mo y 8vo grados, escuela Salomé Ureña del municipio de Sosúa, Puerto Plata, del Distrito Educativo 11-01, en el período 2015-2016

Conforme a los datos recabados y analizados, el equipo investigador pudo comprobar la gran incidencia e impacto que tiene el uso y la integración de los recursos tecnológicos en el centro objeto de estudio, ya que influye positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes, los cuales se sienten más motivados, creativos, entre otros. Se determinó que los docentes no utilizan las tecnologías con tanta frecuencia como deberían, debido a que no se sienten lo suficientemente preparados, y algunos sienten hasta temor para manipular e integrarlas a su práctica diaria, siendo esta realidad, causa de la baja calidad con que se enseña en el centro.

Así mismo, no existe un lugar adecuado para sus usos, sumándole a eso la gran dificultad que tiene el Centro en cuanto a la falta de energía eléctrica. Se identificó que el uso de las tecnologías desarrolla competencias en los estudiantes, los ayuda a resolver problemas, a impulsar su creatividad, los hace más autónomos y les da múltiples herramientas de aprendizaje. Los ayuda a tener informaciones más actuales y acorde a los nuevos tiempos. Pero la realidad es otra, pues los estudiantes no están obteniendo esos beneficios tal y como demanda la sociedad, debido a que las tecnologías no están siendo utilizadas en los Procesos de Enseñanza.

Bibliografía básica

Arends, R. (2007). *Aprender a Enseñar*. 7ª ed. México. Editorial, MCGRAW-GILL.

Calderón M. (2015). *El expositor. Senda de vida*. Miami: Florida.

Cauhtémoc, C. (1999). *Dirigente del mundo futuro*. México: Editorial Diamante.

Chadwick, C. (1997) *Tecnología Educativa para el Docente*. Barcelona, Editorial Paidós Educado.

Dajer, P. (2003). *Tecnología y Gestión en la Educación Dominicana*. Santo Domingo: Editorial Fundis.

Ruiz de Miguel, C. (2002) *Factores familiares vinculados al bajo rendimiento*. Revista Complutense de Educación. 12 (1) 81-113. Recuperad el 20 de septiembre del 2012 en: revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0101120081A/16850

Mastache, A. (2009) *Formar Personas Competentes*. Argentina: editora Noveduc.

Oppenheimer, A. (2014) *Crear o morir, la esperanza de Latinoamérica y las cinco claves de la innovación*. México: Editorial PeguinRandomHouse.

Poole, B. (1999) *Tecnología Educativa*. España: Ed Mc Graw Hill.

Simonatto, S. (2000) *Espacio tecnológico, población y reproducción social en el sector hortícola de la Plata*. Recuperado de: www.memoria.fahce.unip.edu.ar/libros/pm.182/pm.182.pdf

Teixidó, J.(2005) *Los centros educativos como organizaciones*. Bogotá: Editorial Groc.

El Patrimonio cultural de Moca como recurso para la enseñanza de la historia en el primer y segundo grado, del segundo ciclo del nivel medio, en los liceos Domingo Faustino Sarmiento, Eladio Peña de la Rosa y El Corozo, año escolar 2014-2015.

Rosa Caba

Breve introducción

(contextualización del tema y el problema)

El presente informe de investigación corresponde al trabajo final de la Maestría en Ciencias Sociales, Aplicada a la Investigación y a la Enseñanza que lleva como título “El Patrimonio Cultural de Moca como Recurso para la Enseñanza de la Historia”

Esta investigación se enfocó en determinar el uso dado por los docentes a dicho recurso, por ser éste una importante herramienta para hacer más eficaz la enseñanza de la historia.

El mismo está estructurado en cinco capítulos y anexos que recogen las evidencias de las acciones realizadas durante el proceso de investigación.

Como objeto de estudio para esta investigación se han tomado tres centros educativos del Nivel Medio, dos de los cuales funcionan de forma independiente dentro de un mismo plantel. En este orden, en la tanda matutina funciona el centro que se denomina “Domingo Faustino Sarmiento” y en la tanda vespertina el “Eladio Peña De La Rosa” y el Coroso, el cual funciona en la modalidad de jornada extendida.

Partiendo de la manera tradicional, libresca, memorística y monótona con la que se ha venido impartiendo la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Medio, lo que por décadas ha generado el desinterés por la misma por parte de los educandos, los cuales no la conciben como una ciencia fomentadora de valores, actitudes y forjadora de la identidad de un individuo.

Esto se pudo comprobar con las diversas observaciones y consultas realizadas en diferentes instituciones educativas del Distrito Educativo 06-06 de Moca, donde se evidenció la utilización de estrategias y recursos inapropiados, escaso interés de los estudiantes por la

asignatura, un ambiente poco favorable para la obtención de aprendizajes significativos, siendo nulas las visitas con intenciones pedagógicas a los sitios con valor histórico-cultural del municipio de Moca, así como escasa vinculación de los contenidos curriculares con los elementos que forman parte del patrimonio cultural de la ciudad. Otro aspecto evidenciado es que no existe un personal capacitado que pueda orientar y proporcionar las informaciones requeridas a las personas que se interesan por conocer el valor histórico-cultural que encarnan estos importantes lugares.

Objetivos

General

Identificar el patrimonio histórico cultural de Moca como recurso para la enseñanza de la historia en los Liceos Domingo Faustino Sarmiento, Eladio Peña De La Rosa y el Coroso.

1. Analizar las características demográficas de la población objeto de estudio.
2. Relacionar el nivel de aprovechamiento del patrimonio cultural de Moca como recurso utilizado por los docentes de Ciencias Sociales en el proceso de enseñanza de la Historia.
3. Identificar los recursos del patrimonio cultural material de Moca utilizados por los docentes de Ciencias Sociales en el proceso de enseñanza de la Historia.
4. Conocer la vinculación de los elementos del patrimonio cultural con los procesos pedagógicos.
5. Conocer la relación entre la Alcaldía, el Ministerio de Cultura y los centros educativos para promocionar el patrimonio cultural a la comunidad educativa del municipio de Moca.

Principales referentes teóricos

- Proceso de enseñanza
- Cultura
- Enseñanza de la Historia
- El Patrimonio Cultural como contenido de la enseñanza de la historia local
- El patrimonio cultural como fuente de conocimiento histórico
- Recursos Didácticos y Patrimonio Cultural

- División del patrimonio cultural
- Relación interinstitucional
- Patrimonios más emblemáticos de la Ciudad de Moca.

Metodología empleada

En el estudio se empleó un diseño metodológico de tipo descriptivo, con un enfoque cuantitativo, utilizando métodos y técnicas acordes con el diseño de la investigación. La población objeto de estudio fueron 12 maestros del área de Ciencias Sociales y 138 estudiantes del Nivel Medio. La técnica empleada para la recopilación de la información fue el cuestionario.

El estudio se enmarca dentro del método mixto y de carácter no experimental.

Principales resultados y su discusión

Los principales hallazgos evidencian en las características demográficas, que la población reside en la zona urbana, posibilitando el acceso al Internet. La mayor cantidad de estudiantes es del sexo femenino, viven con sus padres y están comprendidos en la edad establecida por el Ministerio de Educación para tales grados, siendo la presencia de sobre-edad muy mínima. Los docentes son graduados en el Área de Ciencias Sociales y le dan un alto valor a la carrera docente; los estudiantes tienen mayor preferencia por la materia de Matemática. Los docentes le dan poca utilidad a los elementos que conforman el patrimonio cultural de Moca, utilizan el aula como escenario principal, no realizan con frecuencia visitas a los lugares históricos culturales. Con respecto a si se utilizan documentales o trabajos que resalten el patrimonio, los estudiantes desconocen sobre la existencia de algún documental, a pesar de que los docentes afirman que lo utilizan. Nunca han realizado visitas a lugares históricos culturales. Quedó evidenciada la no existencia de programas en los medios de comunicación local dedicados al medio ambiente y al patrimonio. Solo a veces y nunca se coordinan actividades conjuntas entre la Alcaldía, los Centros Educativos y el Ministerio de Cultura. Son escasas las iniciativas en coordinación con dichas entidades que conlleven a salvaguardar el Patrimonio Cultural de Moca.

Conclusiones

En relación a si los docentes visitan con sus estudiantes los lugares históricos y culturales de Moca, la mayor frecuencia de las respuestas de las visitas a los diferentes lugares afirmó que nunca y a veces visitan dichos lugares.

Se pudo detectar que los profesores le dan un alto valor a la carrera docente. Por otro lado, los estudiantes tienen mayor preferencia por la materia de Matemática que por las Ciencias Sociales. En este estudio quedó evidenciado que los docentes le dan poca utilidad a los elementos que conforman el patrimonio cultural de Moca.

En relación al objetivo para determinar cuáles son los recursos del patrimonio cultural material de Moca, utilizados por los docentes de Ciencias Sociales en el proceso de enseñanza de la Historia, el 75% del centro A y el 50% de los centros B y C, los docentes resaltan en sus clases, elementos característicos del patrimonio cultural material de Moca, los estudiantes difieren al responder.

Quedó demostrado que los docentes utilizan el aula como espacio principal. Además, cabe destacar que los docentes resaltan los elementos característicos del entorno natural y cultural de la provincia Espailat.

Los estudiantes consideran que sería muy interesante la integración de los elementos del patrimonio cultural en la enseñanza de la historia.

Bibliografía básica

- Andújar, C. (2012). *Meditaciones de cultura: Laberintos de la dominicanidad*. Santo Domingo: Impresión Editora Búho.
- Antón C. (2005). *Parques Temáticos. Más allá del ocio*. Barcelona: Ariel.
- Arias, H. (2006). *Aportes desde la historia a la revalorización del patrimonio cultural Sanjuanini*. Argentina: Impreso en San Juan.
- Arrondo, C. et al. (2001) *La formación docente en el profesorado de historia, Argentina*, Edit. Homo Sapiens.
- Arciniega, L. (2013). *El análisis patrimonial histórico y el acercamiento al uso y recepción de los vestigios del pasado. Composición e impresión: L'Obrador SG*. Universitat de València.

- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticos específicos. Universidad de Granada. 9, 2.
- Constitución Política de la República Dominicana. 26 de enero del 2010. Santo Domingo.
- García, P. (2011). Patrimonio cultural: Conceptos Básicos. España: Prensa Universitaria de Zaragoza.
- García, F. (2004). El cuestionario: Recomendaciones metodológicas para el diseño de un cuestionario. México: Editorial Limusa, Grupo Noriega Editores.
- Giddens, A. (1991). Sociología. Madrid, Alianza Editorial.
- Gómez, R., Cordon, J. y Arévola, J. (2013). Fuentes de información especializada: Análisis y criterios de calidad. España.
- Gonzales, N. y Pagues, J. (2005). Algunas propuestas para el mejoramiento del uso didáctico del patrimonio cultural en el proceso de enseñanza de la historia.
- Guisasola, J. y Morentin, M. (2007). ¿Qué papel tienen las visitas escolares a los museos de ciencias en el aprendizaje de las ciencias? Una revisión de las investigaciones. Enseñanza de las ciencias. 25 (3). 401-414.
- Guzmán, A. y Concepción, M. (2012). Orientaciones didácticas. 4ta ed. Santo Domingo: Impresión Amigo del Hogar.
- Hernández, F. y Felui, M. (2011). 12 ideas. Enseñar y aprender historia. España: Impresión Impriméis.
- Hernández, R, Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. México: Mcgraw-Hill Interamericana.
- Informe de resultado de Pruebas nacionales (2013) primera convocatoria.
- Kulemeyer, J. (2007). El patrimonio cultural y su (nuestro) 'Talón de Aquiles'. En: XII Jornadas de Filosofía del NOA Jujuy, 23 al 25 de agosto de 2006.

Nivel de Conocimiento del patrimonio cultural arquitectónico en estudiantes de 4to. Bachillerato, Centro Educativo San Vicente de Paúl, San Francisco Macorís, 2016-2017.

Zamira Asilis de Estévez

RESUMEN

Esta investigación de tipo básica-descriptiva, tuvo como propósito determinar el nivel de conocimiento sobre el patrimonio cultural arquitectónico local, nacional y mundial que tienen los estudiantes de la sección A, del cuarto de Bachillerato del Centro Educativo San Vicente de Paúl, de San Francisco de Macorís, año escolar 2016-2017. Como fuente de recolección de datos se aplicó una encuesta a todo el universo de 33 estudiantes que conformaban la referida sección. Se evidenció que solamente un 34% de los estudiantes encuestados tenía conocimiento sobre el concepto de "identidad cultural". Un 71% de los estudiantes especificó que en las asignaturas de Historia y Geografía se les ha enseñado sobre patrimonio cultural. El monumento patrimonial mundial más conocido por los estudiantes es la Torre Eiffel, ubicada en París, Francia; en República Dominicana el más conocido es el Monumento a los Restauradores en Santiago de los Caballeros (97%) y en San Francisco de Macorís el Ayuntamiento Municipal (100%). Del patrimonio monumental destruido en San Francisco de Macorís, el más recordado es la Glorieta del Parque Duarte (79%). El 49% de los estudiantes reaccionó con preocupación cuando destruyen una edificación de carácter histórico-patrimonial. La mayoría de los estudiantes identificaron al Ayuntamiento Municipal como el monumento que identifica a San Francisco de Macorís.

Palabras claves: Identidad cultural, patrimonio cultural, patrimonio monumental, educación patrimonial.

INTRODUCCIÓN

La identidad cultural en los jóvenes está influenciada por lo que acontece en el mundo de hoy, caracterizado por la globalización, cuyas consecuencias se aprecian en una marcada tendencia a la pérdida de la identidad, de desarraigo a las costumbres y a la cultura nacional. Para afianzar en los jóvenes sentimientos de identidad cultural hay que comenzar fomentando en ellos el amor por su terruño, la valoración de la cultura en todas sus manifestaciones, el conocimiento y respeto

por el patrimonio cultural y monumental. En este sentido, la escuela y el sistema educativo en nuestro país tienen un rol fundamental que cumplir como elementos que concurren a la construcción de la nacionalidad.

Se hace necesario preservar el patrimonio material y espiritual de cada pueblo frente a la oleada de globalización neoliberal que se vive en el mundo, que subvalora la historia, sus tradiciones, sus costumbres e identidad. Mientras hay pueblos que están orgullosos de su idiosincrasia y se preocupan por conservar su patrimonio cultural y explotarlo turísticamente, hay otros que tienden con frecuencia a eliminar los vestigios del pasado, como está sucediendo en San Francisco de Macorís, por lo que se hace necesario asegurar la preservación de nuestra herencia cultural para el deleite de las generaciones presentes y futuras.

Esta investigación tiene como principal objetivo determinar el nivel de conocimiento sobre el patrimonio cultural arquitectónico local, nacional y mundial que tienen los estudiantes del cuarto de Bachillerato del Centro Educativo San Vicente de Paúl, de San Francisco de Macorís, del año escolar 2016-2017. El interés de la investigación se centró en dilucidar qué piensan los jóvenes acerca del patrimonio cultural y su relación con la ciudad en la que habitan. Temas que no se permean en el currículo de la educación escolar dominicana.

En el presente trabajo, primero se abordan las principales nociones teóricas acerca de la identidad cultural, patrimonio cultural, patrimonio monumental, educación patrimonial. Luego, se explica la metodología que se implementó para desarrollar la presente investigación. A seguidas, se presentan los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes pertenecientes a la sección A, cuarto del Bachillerato del Centro Educativo, San Vicente de Paúl. Finalmente, se establecen algunas conclusiones y recomendaciones acerca de la importancia del lugar que debe ocupar la educación patrimonial para lograr conformar una ciudadanía crítica y responsable en el respeto y valoración del patrimonio cultural como bastión de la identidad nacional.

MARCO CONCEPTUAL

El término "Identidad", según la Real Academia Española (2001), es una palabra latina (*identitas*), que significa un conjunto de rasgos propios de un sujeto o de una comunidad; donde estas características diferencian al

individuo (o grupos de individuos), frente a los demás. La identidad, también está vinculada a la conciencia que una persona tiene sobre sí misma.

A decir de Jaime Fisher (2014):

“La identidad cultural es el sentido de pertenencia a un determinado grupo social y es un criterio para diferenciarse de la otredad colectiva. Así, un individuo puede identificarse con alguno o algunos de los contenidos culturales de un grupo social (tradiciones, costumbres, valores)”.

De acuerdo a la UNESCO:

“El patrimonio cultural representa lo que tenemos derecho a heredar y estamos obligados a conservar para las generaciones futuras y se entiende como el reflejo de la continuidad e identidad de los pueblos, incluyendo como parte de ese patrimonio: los monumentos, lugares históricos, los museos, el patrimonio documental, cinematográfico, la música y canciones, literatura, y otros no menos importantes”.

Según la Ley No. 41-00 que crea la Secretaría de Estado de Cultura de República Dominicana:

“El patrimonio cultural de la Nación comprende todos los bienes, valores y símbolos culturales tangibles e intangibles que son expresión de la Nación dominicana, tales como las tradiciones, las costumbres y los hábitos, así como el conjunto de bienes, incluidos aquellos sumergidos en el agua, materiales e inmateriales, muebles e inmuebles, que poseen un especial interés histórico, artístico, estético, plástico, arquitectónico, urbano, arqueológico, ambiental, ecológico, lingüístico, sonoro, musical, audiovisual, filmico, científico, tecnológico, testimonial, documental, literario, bibliográfico, museográfico, antropológico y las manifestaciones, los productos y las representaciones de la cultura popular.”

Según la UNESCO, (2008): Patrimonio de la Humanidad o Patrimonio Mundial es el título conferido por la UNESCO a sitios específicos del planeta, ya sean: bosques, montañas, lagos, cuevas, desiertos, edificaciones, complejos arquitectónicos, rutas culturales, paisajes culturales o ciudades que han sido propuestos y confirmados para su inclusión en la lista mantenida por el Programa Patrimonio de la Humanidad, administrado por el Comité del Patrimonio de la Humanidad, compuesto por 21 Estados miembros a los que elige la

Asamblea General de Estados Miembros por un período determinado.(Tomado de:“Ordinary Sessions of the World Heritage Committee”).

Patrimonio monumental: Un monumento es toda obra, sobre todo arquitectónica, que tiene un valor cultural, artístico, histórico y social. De acuerdo con el Reglamento Nacional de Edificaciones del Ministerio de Obras Públicas:

“La noción de monumento abarca la creación arquitectónica aislada, así como el sitio urbano o rural que expresa el testimonio de una civilización determinada, de una evolución significativa, o de un acontecimiento histórico. Tal noción comprende no solamente las grandes creaciones sino también las obras modestas, que, con el tiempo, han adquirido un significado cultural. Por su valor arquitectónico, histórico, artístico, tecnológico, científico, simbólico, tradicional deben conservarse, sea parcial o totalmente”.

El patrimonio histórico de República Dominicana está conformado por el patrimonio mueble e inmueble de las épocas colonial y republicana que forman parte del patrimonio cultural de la Nación. El Ministerio de Cultura, a través de la Dirección de Patrimonio Histórico, Colonial y Republicano, se encarga de su identificación, registro y estudio, así como de su preservación, conservación, puesta en valor y uso social.

(Rodríguez, 2011), entiende como Educación Patrimonial al:

“Proceso educativo permanente, sistemático, interdisciplinario y contextualizado encaminado al conocimiento del patrimonio, a la formación y desarrollo de los valores que reflejen un elevado nivel de conciencia hacia su conservación y su uso sostenible, así como a la defensa de la identidad cultural, tomando para esto a los recursos educativos del patrimonio como fuente de conocimiento individual y colectivo”.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos fundamentales que guiaron esta investigación fueron los siguientes:

Objetivo General: Determinar el nivel de conocimiento sobre el patrimonio cultural monumental mundial, nacional y local que tienen los estudiantes de la sección A del cuarto de Bachillerato, del Centro Educativo San Vicente de Paúl, de San Francisco de Macorís, año escolar 2016 -2017.

Objetivos Específicos:

1. Determinar los estamentos socioeconómicos de los estudiantes del cuarto de Bachillerato, del Centro Educativo San Vicente de Paúl.
 2. Indagar el nivel de conocimientos generales que tienen los estudiantes del cuarto de Bachillerato, del Centro Educativo San Vicente de Paúl sobre los conceptos de patrimonio cultural.
 3. Determinar el conocimiento que tienen los estudiantes del cuarto de Bachillerato, del Centro Educativo San Vicente de Paúl, para identificar el patrimonio cultural monumental mundial, nacional y local.
 4. Indagar la percepción que tienen los estudiantes del cuarto de Bachillerato del Centro Educativo San Vicente de Paúl sobre el patrimonio monumental destruido de San Francisco de Macorís.
 5. Identificar el posicionamiento que tienen los estudiantes del cuarto de Bachillerato del Centro Educativo San Vicente de Paúl sobre el hito o monumento patrimonial que identifica a San Francisco de Macorís como marca ciudad.
5. ¿Cuál es el hito o monumento patrimonial que los estudiantes del cuarto de Bachillerato del Centro Educativo San Vicente de Paúl consideran que identifica a San Francisco de Macorís como marca ciudad?

Las preguntas que guiaron esta investigación-acción fueron las siguientes:

1. ¿Cuáles son las características socioeconómicas de los estudiantes del cuarto de Bachillerato del Centro Educativo San Vicente de Paúl?
2. ¿Cuál es el nivel de conocimientos generales que tienen los estudiantes del cuarto de Bachillerato del Centro Educativo San Vicente de Paúl sobre los conceptos generales y sobre patrimonio cultural?
3. ¿Cuál es nivel de conocimiento que tienen los estudiantes del cuarto de Bachillerato del Centro Educativo San Vicente de Paúl para identificar el patrimonio cultural monumental mundial, nacional y local?
4. ¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes del cuarto de Bachillerato del Centro Educativo San Vicente de Paúl sobre el patrimonio monumental destruido de San Francisco de Macorís?

Tipo de estudio: Es del tipo básico-descriptivo. El universo o población seleccionada fue la totalidad de los 33 estudiantes que conforman la Sección A del cuarto del Bachillerato del Centro Educativo San Vicente de Paúl de San Francisco de Macorís, año escolar 2016 – 2017. Para la recolección de datos se utilizaron fuentes primarias y secundarias. Se utilizó el cuestionario como fuente de información primaria. El mismo fue elaborado con el fin de obtener información directamente de la muestra para la investigación. Como fuentes secundarias se utilizaron: libros y consultas de artículos de periódicos e internet (Blogs, periódicos digitales, revistas, entre, otros).

Descripción del instrumento usado para recabar la información: El cuestionario se aplicó de manera manual y presencialmente en el aula. Fue elaborado tomando en cuenta las siguientes variables:

1.- Perfil de los estudiantes; 2.- Conocimientos generales sobre conceptos de patrimonio cultural; 3.- Conocimiento para identificar el patrimonio cultural monumental mundial, nacional y local.; 4.- Reconocimiento del patrimonio monumental destruido; 5.-Posicionamiento sobre el monumento que identifica a San Francisco de Macorís como marca ciudad. Cada variable tenía sus aspectos particulares y se formularon a través de varios tipos de preguntas, tales como: dicotómicas, cerradas y múltiples.

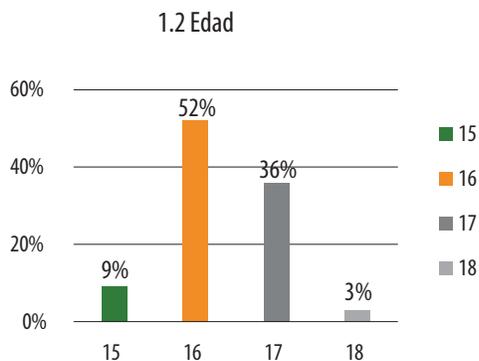
El cuestionario se sometió a la consideración de varios expertos que evaluaron el mismo y plantearon los cambios pertinentes para mejorar su confiabilidad, calidad y eficiencia. Previo a la aplicación formal del cuestionario se tomó una submuestra de cuatro cuestionarios, el equivalente a un 10% de la muestra total a encuestar, con el fin de realizar una prueba piloto para identificar si cada pregunta del cuestionario era entendible por las personas encuestadas. Luego se les sometió a los expertos referidos anteriormente, quienes lo revisaron y realizaron las modificaciones para facilitar la comprensión de determinados ítems atendiendo a las sugerencias de los alumnos y se elaboró un segundo cuestionario, el cual se aplicó a la cantidad de 33 estudiantes del cuarto de Bachillerato del Centro Educativo San Vicente de Paúl.

Los datos fueron recogidos a mano: Primero se hizo una lectura para familiarizarnos con los mismos; luego se hizo una tabla de datos en los que se fueron introduciendo las respuestas de los alumnos. Una vez terminado este proceso, se hizo un recuento y se procedió a su conversión en porcentaje. Se Utilizó el procesador de textos Word y el procesador de datos Excel. Dentro de los recursos humanos se requirió de un analista estadístico, profesores especialistas en el área de metodología de investigación, los estudiantes encuestados. Los recursos materiales y tecnológicos fueron la documentación ofrecida por la Dirección del Museo y Archivo Histórico de San Francisco de Macorís.

Como la mayoría de las investigaciones, el presente estudio posee limitaciones que deben ser tomadas en cuenta. Algunas de las limitaciones fueron: 1.- Las respuestas al cuestionario aplicado proceden de la percepción de los propios jóvenes y adolescentes de nuevo ingreso, ya que existe evidencia de que los mismos muestran menores sesgos de deseabilidad social que los adultos; 2.- Proceso rápido por parte de los estudiantes para llenar la encuesta debido a la presión de los profesores en sus respectivos horarios de clases.

RESULTADOS

Perfil de los usuarios: El 64 % pertenece al sexo femenino, y el 36 % al masculino. El 52% de los estudiantes tiene 16 años de edad, un 36% tiene 17 años, un 9% tiene 15 años y un 3% tiene 18 años

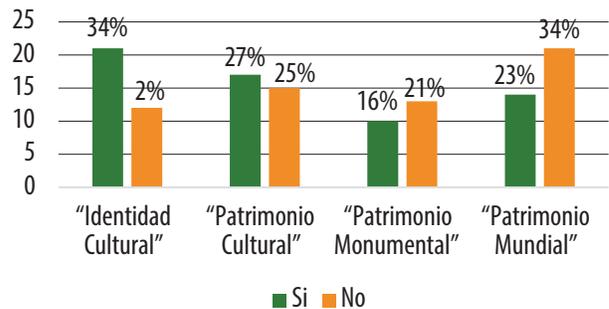


El 97% es de nacionalidad dominicana y el 3% norteamericana. El 55 % de los estudiantes vive con ambos padres. De los que contestaron que no viven con sus padres, un 40 % vive con la madre, un 24% con su padre y un 36% con otros (tíos, abuelos). El 70% de los estudiantes ha viajado fuera del país y un 30% contestó que no ha viajado. Un 61% de los estudiantes acostumbra a hacer turismo interno para conocer el país y un 39% no acostumbra a

hacerlo. El 100% de los estudiantes cuando viaja, lo hace acompañado. El 91% viaja acompañado de sus padres y el 9% con tíos u otro familiar. El 58% de los estudiantes acostumbra a ver por televisión programas de turismo, historia y geografía.

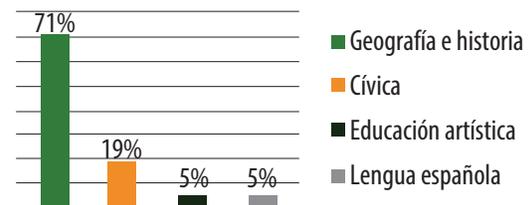
Sobre los conceptos generales de patrimonio cultural, un 34% tenía conocimiento sobre el concepto de "identidad cultural"; un 27% sobre "patrimonio cultural"; un 23% sobre "patrimonio monumental" y el 16% tenía conocimiento sobre el "patrimonio mundial"

¿Tienes Conocimientos sobre los siguientes Términos?



Un 61% de los estudiantes encuestados contestó que en algunas asignaturas cursadas en sus estudios del Bachillerato les han enseñado sobre el patrimonio cultural. A los que contestaron afirmativamente que en algunas asignaturas les habían enseñado sobre patrimonio cultural, un 71% de los estudiantes especificó que en las asignaturas de Historia y Geografía; un 19% en Cívica; un 5% en Educación Artística y un 5% en Lengua Española.

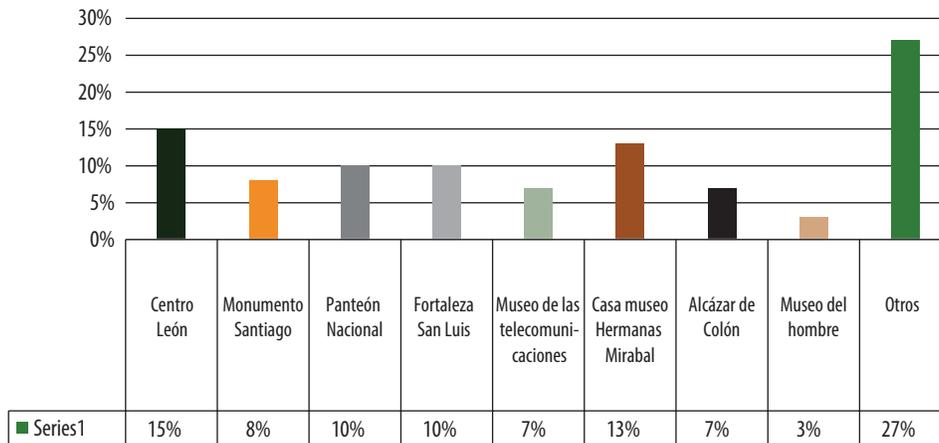
Asignaturas que te han enseñado sobre el Patrimonio



El 94% de los estudiantes encuestados ha realizado excursiones a museos y lugares históricos y un 6% contestó que no lo ha hecho. Los lugares visitados en las excursiones son: En la Ciudad de Santiago de los Caballeros: un 15% ha visitado el Centro León, un 10% la Fortaleza San Luís y un 8% el Monumento de la Restauración. En la Ciudad de Santo Domingo: un 10% ha visitado el Panteón Nacional; un 7% el Alcázar de Colón y el Museo de las Casas Reales y un 3% el Museo del

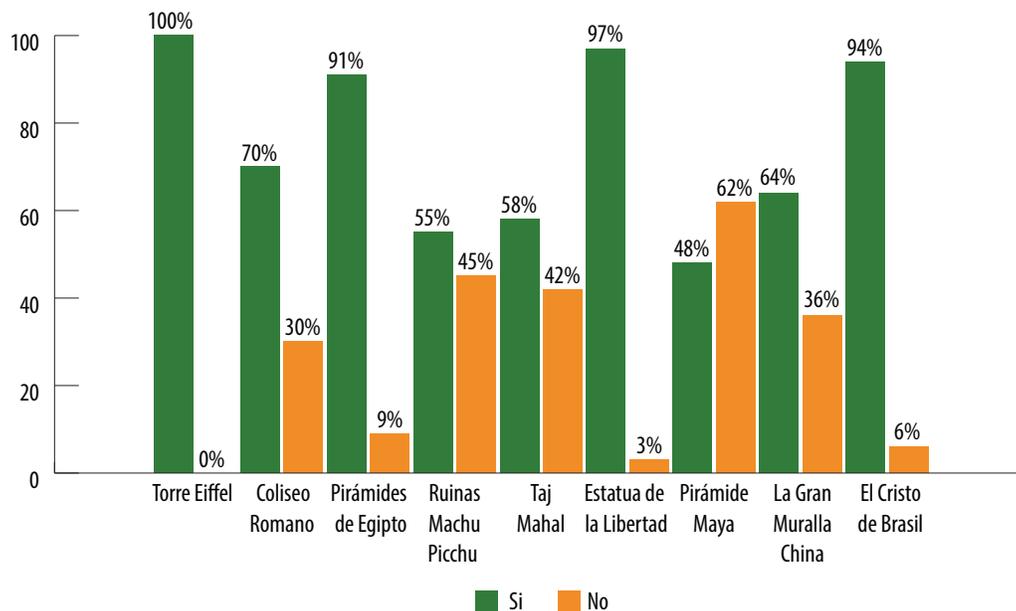
Hombre Dominicano. En la Ciudad de Salcedo un 13% ha visitado el Museo de las Hermanas Mirabal. El 54% de los estudiantes contestó que viaja acompañado con sus profesores en las excursiones y un 46% lo hacen acompañado de sus padres.

Lugares visitados en las excursiones



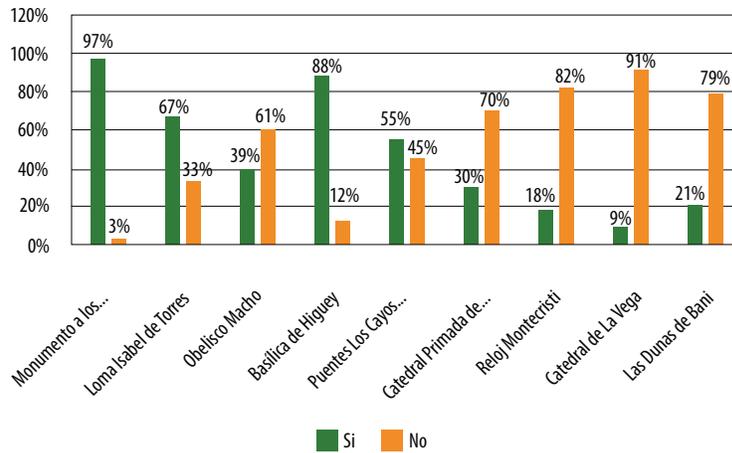
En cuanto a los ocho (8) monumentos o lugares patrimoniales del mundo que se le presentaron gráficamente a los estudiantes para que identificaran: La totalidad de los estudiantes (100%) identificó la Torre Eiffel, localizada en París; el 97% , tiene conocimiento de la Estatua de la Libertad en New York; el 94%, pudo identificar el Cristo de Brasil y el 91% las Pirámides de Egipto; el 70% identificó el Coliseo de Roma, el 64% la Gran Muralla China, el 58% el Taj Mahal en la India, el 55% la Ruinas de Machu Pichu en Perú y el 48%, identificó la Pirámide Maya.

Conocimiento para identificar el patrimonio cultural mundial



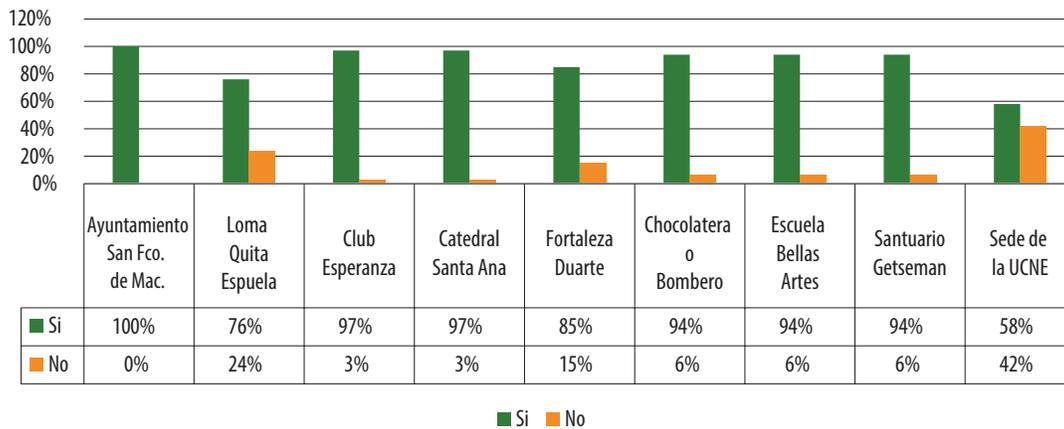
En cuanto a los nueve (9) monumentos o lugares patrimoniales de República Dominicana que se le presentaron a los estudiantes para que los identificaran: Casi la totalidad de los estudiantes, el 97%, identificó el Monumento a la Restauración localizado en Santiago de los Caballeros; el 88%, identificó la Basílica de Higüey; el 67%, la Loma Isabel de Torres en Puerto Plata y el 55 % los Cayos en Samaná; el 39% el Obelisco Macho y el 33% la Catedral Primada de América en la Ciudad de Santo Domingo; el 21% las Dunas de Baní, y apenas, el 18% el Reloj de Montecristi y el 9% la Catedral de La Vega.

Conocimiento para identificar el Patrimonio cultural de República Dominicana.



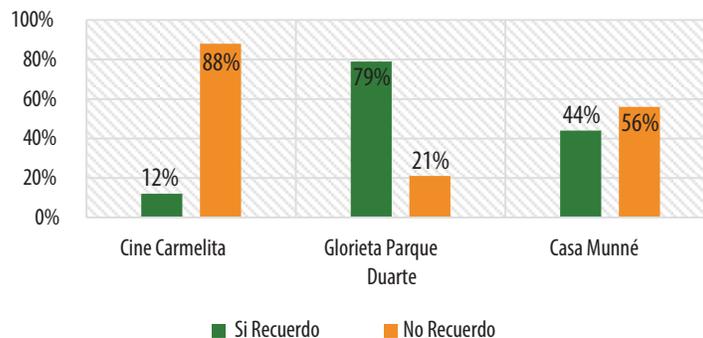
En cuanto a los nueve (9) monumentos o lugares patrimoniales de San Francisco de Macorís que se le presentaron gráficamente a los estudiantes para que los identificaran: el 97% identificó la Catedral Santa Ana y el Club Esperanza; la gran mayoría, el 94%, la Chocolatera o los Bomberos, Bellas Artes y el Santuario Getsemaní; la mayoría, el 85%, la Fortaleza Duarte; el 76% la Loma Quitaespuela y el 58% la Sede Antigua de la UCNE.

Conocimiento para identificar el patrimonio cultural arquitectónico de San Francisco de Macorís



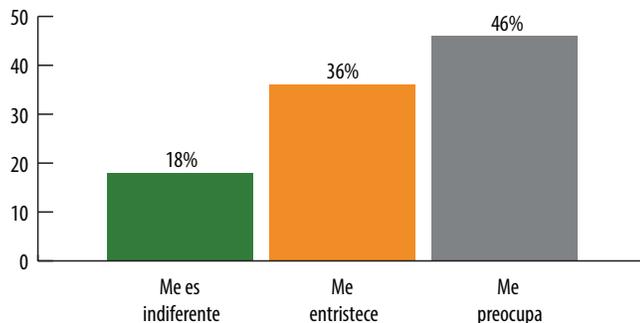
En cuanto a las tres (3) edificaciones patrimoniales destruidas de San Francisco Macorís, que se le presentaron gráficamente a los estudiantes para que las identificaran: La gran mayoría, el 88%, contestó que no recuerda el Cine Carmelita; el 79%, recuerda la Glorieta del Parque Duarte y el 44% recuerda la Casa Munné.

Conocimiento sobre el patrimonio monumental destruido de San Francisco de Macorís



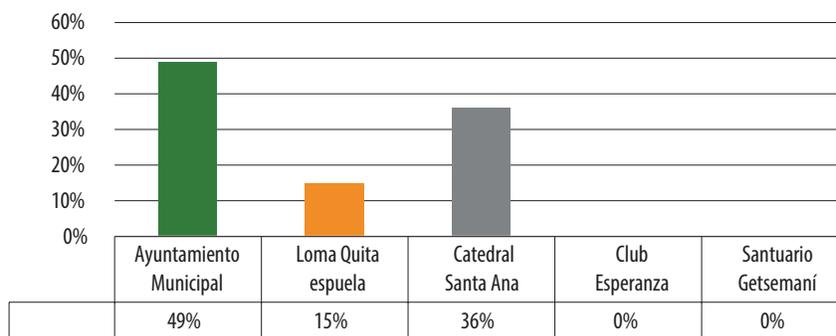
En cuanto a la reacción de los estudiantes cuando destruyen una edificación de carácter histórico-patrimonial en San Francisco de Macorís o en otros lugares del mundo, el 46% contestó que le preocupa; el 36% contestó que le entristece y el 18% que le es indiferente.

Reacción cuando destruyen una edificación de carácter histórico-patrimonial en San Francisco de Macorís o en otros lugares de República Dominicana y/o en el Mundo



En cuanto a las cinco (5) edificaciones patrimoniales de San Francisco Macorís, que se le presentaron gráficamente a los estudiantes para que seleccionaran una de ellas como el hito o monumento que identifique a San Francisco de Macorís como marca ciudad, el 49% seleccionó a la edificación del Ayuntamiento Municipal; el 36% a la Catedral Santa Ana y ninguno de los estudiantes seleccionó al Club Esperanza y al Santuario Getsemaní.

Posicionamiento sobre el hito o monumento o lugar patrimonial que identifique a San Francisco de Macorís como marca ciudad



DISCUSIÓN

El 64 % de los estudiantes de la sección A del cuarto de Bachillerato del Centro Educativo San Vicente de Paúl, del año escolar 2016-2017, pertenece al sexo femenino, lo que se evidencia un incremento e interés de este género por su formación académica. El 52% de los estudiantes tiene 16 años de edad. El 97%, es de nacionalidad dominicana. Es notorio que del 45% de los estudiantes que no viven con ambos padres, el 40% de ellos vive solamente con su madre. Esto evidencia una descomposición y disfunción familiar. La mayoría de los estudiantes, el 70%, ha viajado fuera del país. El 65% acostumbra a hacer turismo interno; el 100% viaja

acompañado. De éstos, el 91%, viaja acompañado de sus padres. El 58% acostumbra a ver programas de turismo, historia y geografía por televisión.

Solamente un 34% de los estudiantes encuestados tenía conocimiento sobre el concepto de "identidad cultural"; un 27% tenía conocimiento sobre "patrimonio cultural", un 23% sobre "patrimonio monumental" y apenas el 16% de los estudiantes tenía conocimiento sobre el "patrimonio mundial". Un 61% de los estudiantes contestó que en algunas asignaturas cursadas en sus estudios del Bachillerato les han enseñado sobre el patrimonio cultural. De este porcentaje, un 71% de los estudiantes especificó que la referida enseñanza se manifestaba en las asignaturas de Historia y

Geografía; situación muy preocupante en estudiantes finalizando su bachillerato, pues se evidencia una carencia en el currículo de educación media sobre educación en identidad cultural y patrimonial. El 94% de los estudiantes encuestados ha realizado excursiones a museos y lugares históricos. El Centro León de Santiago de los Caballeros es el lugar más visitado, por un 15% de los estudiantes. El 54% de los estudiantes viaja acompañado con sus profesores en las excursiones.

De los monumentos o lugares patrimoniales del mundo, la totalidad de los estudiantes (100%) identificó la Torre Eiffel, localizada en París; el 97%, identificó la Estatua de la Libertad localizada en New York; el 94%, pudo identificar el Cristo de Brasil, el monumento menos identificado fue la Pirámide Maya con un 48%. Se evidencia que el monumento mundial más recordado es la Torre Eiffel; debido tal vez, a su forma emblemática y a la gran difusión por los medios de comunicación en los últimos meses de los ataques terroristas acaecidos en París. Se observa que los otros dos monumentos más identificados están ubicados en el Continente Americano, en dos lugares con mucha influencia en los estudiantes: New York, por la relación de la mayoría con sus familiares y Brasil por la celebración de las Olimpiadas 2016.

Del patrimonio monumental nacional, el más identificado por un 97% de los estudiantes fue el Monumento de los Restauradores localizado en Santiago de los Caballeros; seguido por la Basílica de Higüey con un 88%; el menos identificado fue la Catedral de La Vega con un 9%. Cabe destacar, que la Ciudad de La Vega está ubicada apenas a 40 kilómetros de San Francisco de Macorís y que los porcentajes de identificación del patrimonio nacional son más bajos que los de identificación del patrimonio mundial, lo que se evidencia una transculturación influenciada por la globalización.

Del patrimonio monumental de San Francisco de Macorís, la totalidad de los estudiantes, (100%), identificó al Ayuntamiento Municipal; seguido de la Catedral Santa Ana y el Club Esperanza; ambos con un 97%; y el menos identificado fue la Sede Antigua de la UCNE (58%). De las edificaciones patrimoniales destruidas de San Francisco Macorís, la que menos recuerdan los estudiantes, con un 88%, es el Cine Carmelita y la que más recuerdan es la Glorieta del Parque Duarte (79%). El 49% de los estudiantes reaccionan con preocupación cuando destruyen una edificación de carácter histórico-patrimonial en San Francisco de Macorís o en otros lugares del mundo y apenas al 18% le es in-

diferente; lo que evidencia una valoración y actitud positiva de parte de los estudiantes por el respeto y protección del patrimonio cultural.

La mayoría de los estudiantes identificaron al Ayuntamiento Municipal como el hito o monumento que identifica a San Francisco de Macorís como marca ciudad. Es notorio, que el Ayuntamiento sea identificado con un 100%, posiblemente, debido a su ubicación frente al Parque central y su hermosa arquitectura republicana.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES:

La escuela requiere modificar los medios que utiliza en la construcción de la identidad cultural y patrimonial para formar ciudadanos con pertenencia y compromiso nacional en un mundo globalizado. Se requiere desarrollar una labor educativa continua para lograr el interés en los estudiantes por la apreciación y protección de los bienes del Patrimonio Cultural y aplicar estrategias didácticas innovadoras para una buena enseñanza de la Historia y la Geografía. Para el logro de esto, se requiere que el alumnado trabaje temas concernientes a su país y su región en particular, de modo que potencialice su sentido de identidad y conciencia ciudadana. Si la educación se vincula al sustento cultural y patrimonial, el estudiante va adquiriendo conciencia de la patria y la nación, lo cual contribuye a fortalecer la identidad nacional y la valoración del patrimonio cultural.

RECOMENDACIONES

- 1. Se propone al Ministerio de Educación (MINERD) de República Dominicana:**
 - a) Reformular el currículo para educar en el fortalecimiento de nuestra Identidad Nacional y educación patrimonial.
 - b) Hacer que el proceso educativo cumpla con:
 - Producir materiales didácticos de Historia y Geografía que fortalezcan la Identidad Nacional.
 - Disponer de maestros comprometidos en educar para hacer el patrimonio más comprensible y para que el alumno aprenda a respetar y proteger el patrimonio cultural.

2. Se propone al Centro Educativo San Vicente de Paúl

- a) La formulación e implementación de talleres de sensibilización dirigido a los Docentes, con el objetivo de ofrecer a los profesores herramientas didácticas interactivas y eficaces para eficiencia el proceso enseñanza - aprendizaje de la Historia y la Geografía, para fortalecer nuestra Identidad Nacional y desarrollar los puntos más esenciales de nuestra historia y patrimonio cultural.
 - b) Implementar un «Taller sobre el patrimonio cultural y monumental», dirigido a los estudiantes de cuarto (4to) de Bachillerato, con el objetivo de concienciarlos sobre la identidad nacional, respeto y protección del patrimonio cultural e implementar estrategias didácticas innovadoras vinculadas al patrimonio monumental nacional y local para contribuir a su identidad cultural.
3. Esta investigación puede servir de modelo para que las instituciones de educación, como el MINERD Y EL MESCYT, la tomen como fuente de inspiración tanto para las escuelas de nivel medio como en las demás universidades del país. Despertar el interés de otros investigadores.

BIBLIOGRAFIA

- Arias, C (2006). *Crisis en la identidad nacional: Posibles soluciones*. Lima: PUCP. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos98/la-identidad-nacional/la-identidad-nacional.shtml>
- Cevasco Aguirre, M.J. (2006). *Educación con identidad nación. Posibles Soluciones*. Chorrillos: Centro De Altos Estudios Nacionales. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos98/la-identidad-nacional/la-identidad-nacional.shtml>

Correa Arangoitia, P. (2008). *Identidad nacional e identidades múltiples*. Lima: PUCP. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos98/la-identidad-nacional/la-identidad-nacional.shtml>

Cuenca, J. (2010). *La educación Patrimonial, fundamentación y propuestas didácticas*. Revista IPLAC. Recuperado de: http://www.revista.iplac.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=1241:que-es-la-educacion-patrimonial&catid=210&Itemid=315

Dextre, Xavier (2012). *Identidad Nacional en el Perú*. Extraído de: <http://identidadnacionalenelperu.blogspot.com.pe/identidad-nacional>

Gaceta Oficial de República Dominicana, No. 10050, 5 de julio 2000; Ley No. 41-00, Secretaría de Estado de Cultura. Artículo 1 numeral 2.

Fisher, J. (2014). *Liberalismo, comunitarismo, cultura y multiculturalismo*. Factótum 12, 2014, pp. 29-46 ISSN 1989-9092 <http://www.revistafactotum.com>. Recuperado de: http://www.revistafactotum.com/revista/f_12/articulos/Factotum_12_3_Jaime_Fisher.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. (3ra ed.). México: McGraw-Hill.

Rodríguez, D. & Valdeoriola, J., (2009). *Metodología de la investigación*. Madrid: UOC.

RodríguezVallejo, E. (2011), *La Educación Patrimonial en la formación del profesional de la Educación*. Tesis doctoral. UCP "Félix Varela", Villa Clara. Revista IPLAC. Recuperado de: http://www.revista.iplac.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=279:que-es-la-educacion-patrimonial&catid=27&Itemid=269

Percepción Social de la Carrera Docente por parte de los/as ciudadanos/as no docentes del Municipio de Moca, provincia Espailat, República Dominicana, durante el período enero-junio 2015

Alejandrina Miolán Cabrera

Breve introducción (contextualización del tema y el problema)

La sociedad valora la labor docente, pero no siempre considera que sea una opción de desarrollo, tal como lo expresa Gvirtz (2007, p.2) *“por un lado, se proclama la importancia de la escuela en las sociedades del conocimiento y el valor del rol docente. Por otro lado, no desean que sus hijos formen parte de “ese grupo” con poco futuro económico.”*

El concepto que se ha desarrollado con el tiempo, de la profesión docente, ha sido alimentado por una serie de aspectos como son: el bajo nivel salarial, la mala adecuación del ambiente laboral, (especialmente las aulas de clase), la poca motivación, el posicionamiento inadecuado de los docentes en áreas distintas a las de su formación inicial y el escaso seguimiento a las capacitaciones, proyectando la carrera docente como una mala opción para futuros profesionales.

Esta situación, unida al poco interés en muchos de los sectores que deben impulsar la misma, y a la discrepante realidad que se presenta actualmente con el aumento en la matriculación de candidatos a cursar la carrera docente, hacen necesario conocer la percepción social de la carrera docente por parte de la ciudadanía no docente del municipio de Moca.

Objetivos

General

Describir la percepción social de la Carrera Docente por parte de los/as ciudadanos/as no docentes del municipio de Moca, provincia Espailat, durante el período Enero/junio 2015.

Específicos

- Determinar las características sociodemográficas de los ciudadanos no docentes del municipio de Moca.
- Indagar sobre la percepción social que tienen los ciudadanos no docentes del municipio de Moca, sobre la Carrera Docente.
- Identificar los factores que han incidido para que haya aumentado la matriculación a la carrera docente en los últimos años.
- Enumerar las fortalezas y debilidades de la carrera docente desde el punto de vista de la ciudadanía no docente del municipio de Moca.
- Plantear acciones que favorezcan la mejora de la percepción social de la Carrera Docente según los ciudadanos no docentes del municipio de Moca.

Principales referentes teóricos

Según Navarro, (2005, p.3)

La percepción es el proceso que permite interpretar el mundo y asignarle un significado. En la percepción también juegan las motivaciones, deseos, necesidades, aspiraciones y expectativas de los actores y los factores sociales que influyen en la personalidad, tales como valores, ideales, sentimientos, opiniones, actitudes, creencias, etc. La percepción posibilita entender el contexto que rodea; explicar las prácticas de los actores sociales; comprender la realidad y construir una imagen del mundo próximo y mediato.

Eurídice (2004, p.26), plantea que *“... una profesión goza de cierto reconocimiento social cuando sus representantes ofrecen un servicio que la sociedad aprecia y considera importante. Además, la opinión pública estima que este reconocimiento debería recompensarse con un nivel salarial acorde al trabajo que desempeñan”*.

Al respecto, Navarro (2012, p.315), plantea que *“los estándares de admisión a la carrera de educación son bajos. Los estudiantes tienen un perfil académico inferior en comparación con los que siguen otras disciplinas, pese a que la demanda por la carrera de educación supera la oferta”*.

Al respecto, Pérez, (1995, p.199) plantea que *“en sus inicios, la profesión docente se constituyó como un sacerdocio, función que exige para su ejercicio una fuerte vocación o llamado interno que implica entrega y sacrificio”*.

Para Marcelo y Vaillant (2009, p.33)

Existe entre los maestros un difundido sentimiento de pérdida de prestigio y de deterioro de su imagen social. Este fenómeno se reitera en muchos países, y parece evidenciarse en una serie de síntomas críticos como los siguientes: número decreciente de bachilleres con buenos resultados de escolaridad que optan por ser maestros; bajos niveles de exigencia de las universidades e institutos de formación docente para el ingreso a la carrera docente; percepción generalizada entre los miembros de la sociedad de la mala calidad de la educación básica asociada a la mala calidad de los docentes. Este problema de estatus trae naturalmente aparejado una situación de conformismo y de baja autoestima.

Al respecto Nava (2000, p.17), señala que *“... se ha visto cómo la sociedad ha asignado mayor valor a unas profesiones que a otra. Estos valores no han permanecido estáticos, muestra de ello es el deterioro que han sufrido las imágenes de algunas profesiones.”*

La Revista de educación no. 340 mayo/agosto (2006, p.163), plantea que *“la gente joven de hoy se inclina a elegir la profesión, principalmente, por su estabilidad profesional y la compensación económica”*.

Al respecto, Vaillant (2004, p.12) expresa que *“... la profesión docente puede estar constituyéndose cada vez más como una opción válida, ya no como un segundo ingreso al hogar, sino como un ingreso seguro que puede cubrir buena parte del presupuesto de una familia”*.

En este sentido, Pérez, Barquín y Angulo (1999, p.542) plantean que: *“...el creciente movimiento para profesionalizar la enseñanza indica que los docentes están buscando cada vez más oportunidades para su desarrollo intelectual y el desarrollo profesional continuo”*.

Según Tardif (2004, p. 212), *“las fuentes de la formación profesional de los docentes no se limitan a la formación inicial en la universidad; se trata en el verdadero sentido del término, de una formación continua y continuada que abarca toda la carrera docente”*.

La OCDE (2009, p.11), afirma que *“la mejora de la eficacia y equidad de la educación depende en gran medida de que se estimule a personas competentes para que deseen trabajar como docentes, de que su labor sea de alta calidad y todos los alumnos tengan acceso a una enseñanza de alta calidad”*.

EURYDICE (2004, p. 19), sostiene que *“la formación pedagógica inicial no puede dotar al profesorado de todo el conocimiento y las destrezas que necesitarán a la hora de enfrentarse a ciertos aspectos de su futura profesión. No obstante, una formación continua adecuada les permite enriquecer esta base posteriormente”*.

Según la CEPAL y la UNESCO (2004, p.94), *“... es necesario establecer mecanismos de regulación que no existen, controles de calidad y pertinencia que permitan mejorar el desempeño de los profesores”*.

Metodología empleada

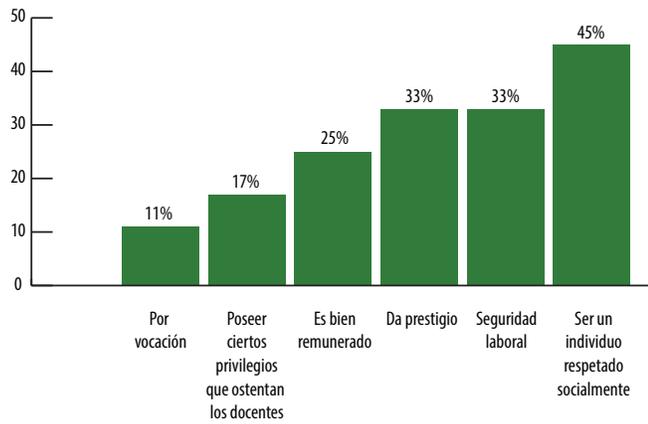
En este estudio, se implementó una metodología de investigación cuantitativa, de carácter descriptivo. Esta investigación fue realizada en el municipio de Moca, provincia Espaillat; cuenta con una población urbana de 59,174 habitantes, según el censo de la ONE de 2010. De esta población se seleccionó al azar 144 sujetos no docentes para aplicarles un cuestionario. Este se derivó en 2 niveles eEstudiara o no la carrera docente. Para esta comparación fundamental entre estos 2 niveles se realizó una prueba de potencia a priori (Faul, 2012) para un Chi-cuadrado con 1 grado de libertad y una probabilidad de error alfa de .05.

La técnica utilizada para la recolección de información en esta investigación fue la encuesta. El instrumento de recolección de datos fue elaborado por las investigadoras, tomando en cuenta los objetivos de la investigación, las variables y los indicadores que fundamentan el estudio. Para la obtención de informaciones, en la presente investigación se realizaron análisis descriptivos y comparativos. El análisis descriptivo incluyó el uso de frecuencias, porcentajes y gráficas en la presentación de las informaciones y el análisis comparativo permitió comparar grupos dentro de la muestra.

Principales resultados.

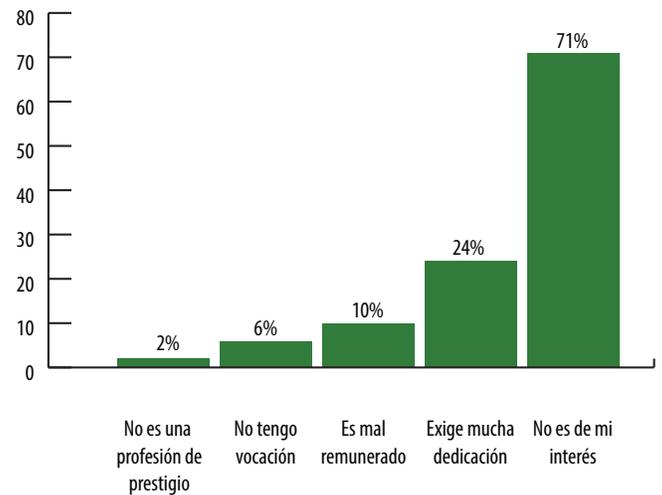
Determinar la percepción social que tienen los ciudadanos no docentes del Municipio de Moca sobre la Carrera Docente.

Porcentaje de casos por qué sí estudiaría



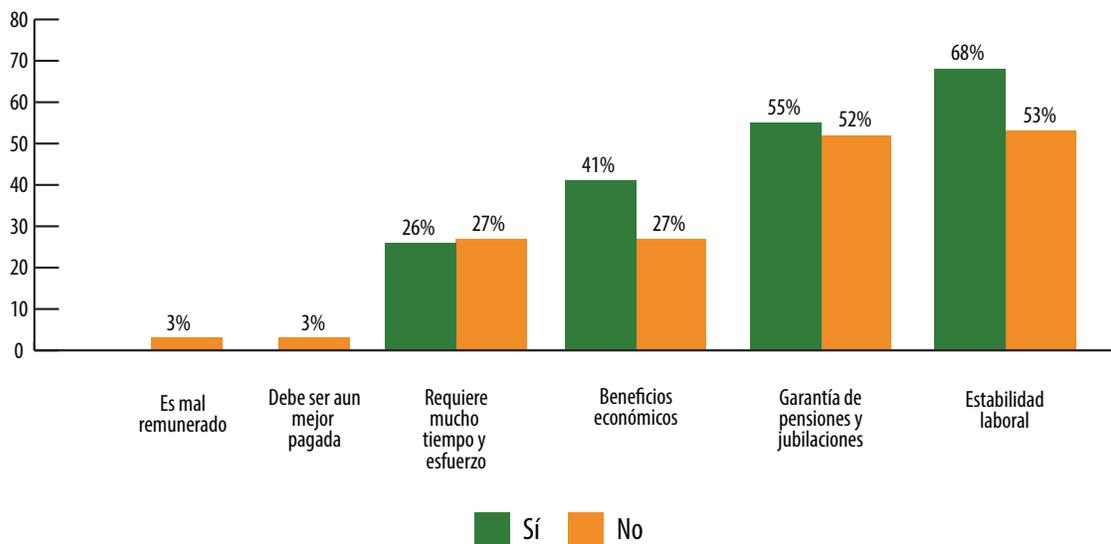
Fuente: Pregunta No.6 cuestionario aplicado a los ciudadanos no docentes del Municipio de Moca, Provincia Espaillat.

Porcentaje de casos por qué no estudiaría



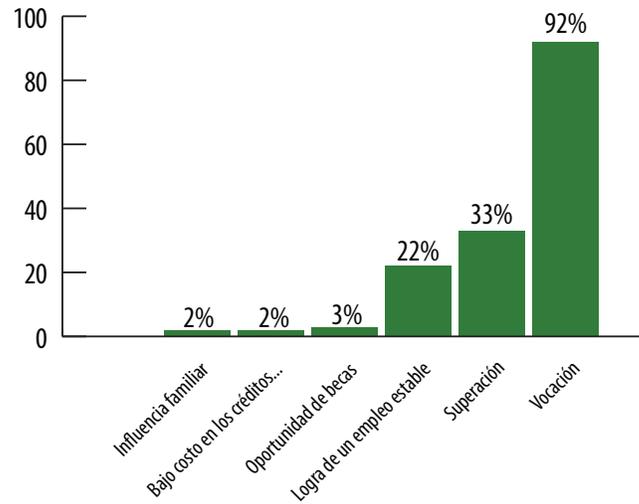
Fuente: Pregunta No.7 cuestionario aplicado a los ciudadanos no docentes del Municipio de Moca, Provincia Espaillat.

Características según si estudiaría la carrera o no



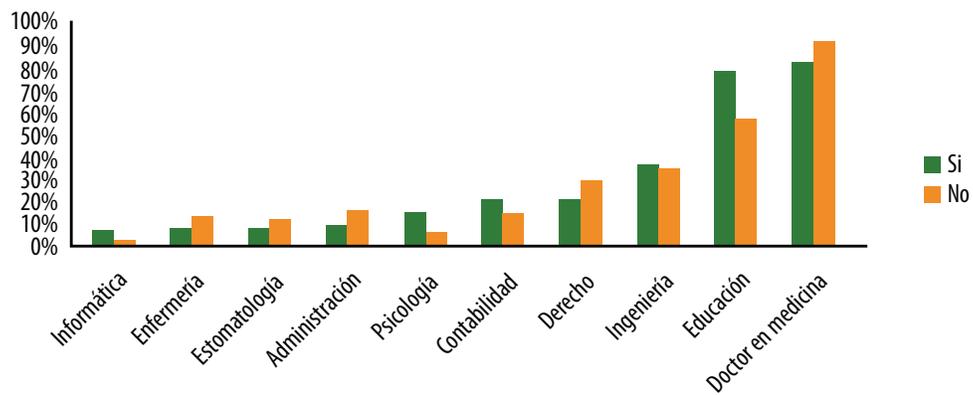
Fuente: Pregunta No.8 cuestionario aplicado a los ciudadanos no docentes del Municipio de Moca, Provincia Espaillat.

Razones para estudiar la carrera docente



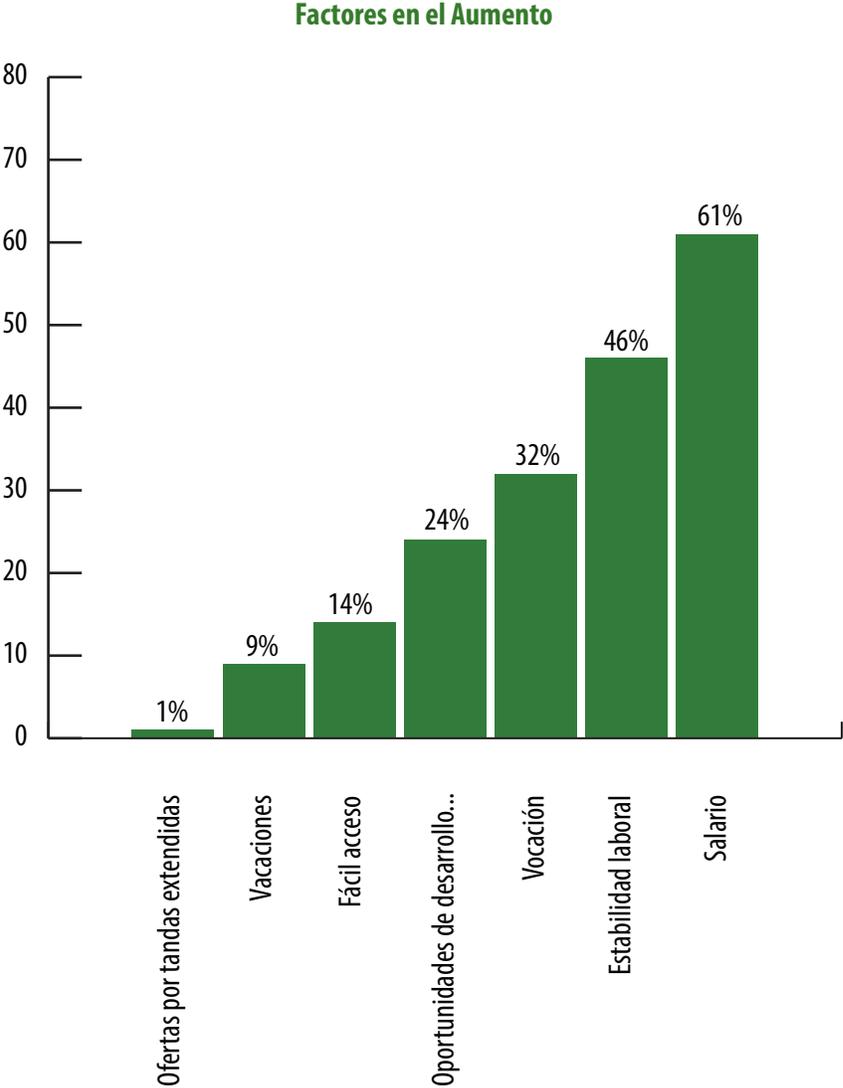
Fuente: Pregunta No.13 cuestionario aplicado a los ciudadanos no docentes del Municipio de Moca, Provincia Esppaillat.

Prestigio según Si estudiaría la carrera o No

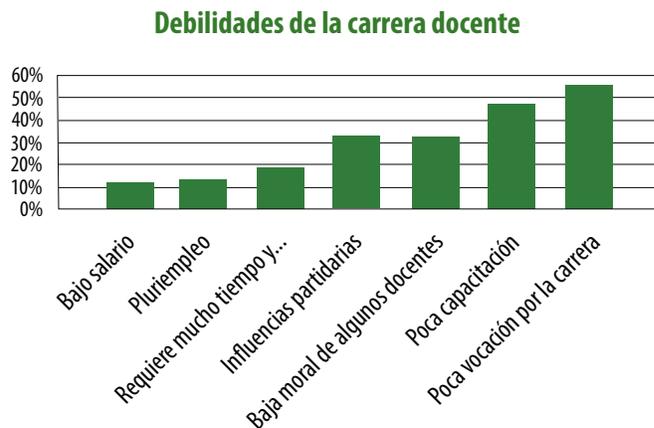
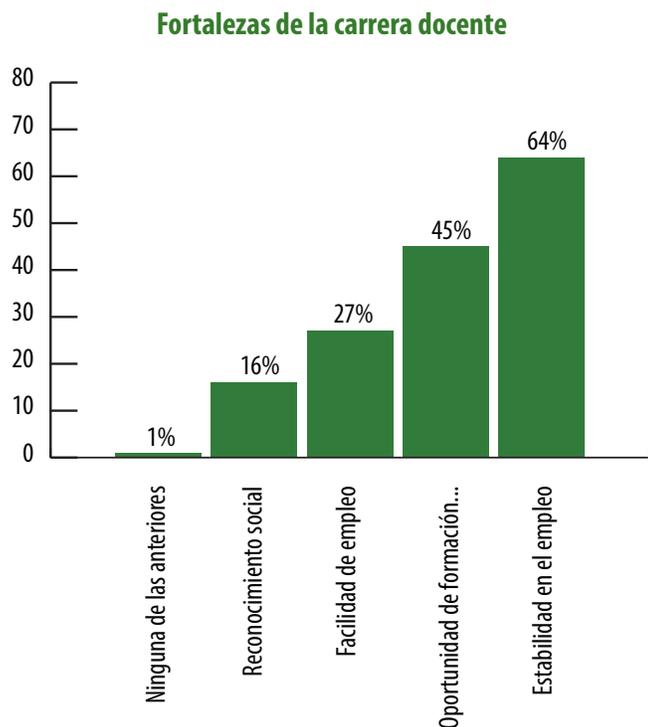


Fuente: Pregunta No.14 cuestionario aplicado a los ciudadanos no docentes del Municipio de Moca, Provincia Esppaillat.

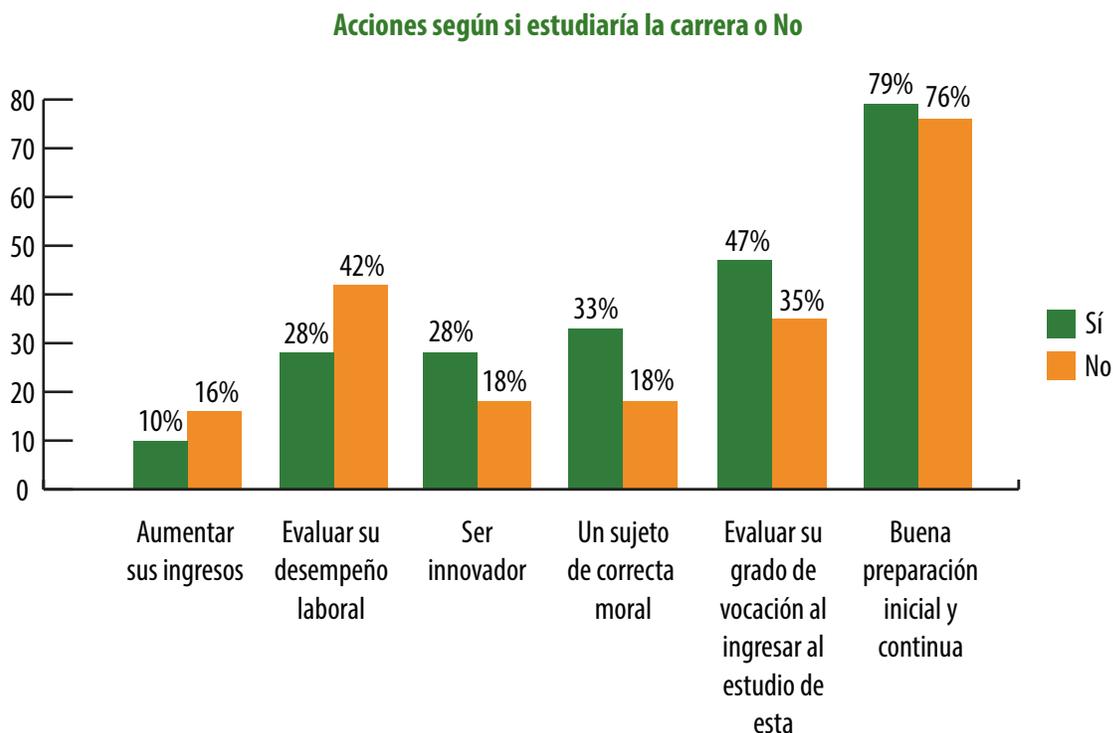
Identificar los factores que han incidido para que haya aumentado la matriculación a la carrera docente en los últimos años.



Enumerar las fortalezas y debilidades de la carrera docente desde el punto de vista de la ciudadanía no docente del Municipio de Moca.



Indagar sobre acciones que favorezcan la mejora de la percepción social de la Carrera Docente según los ciudadanos no docentes del Municipio de Moca.



Discusión de los resultados.

Determinar la percepción social que tienen los ciudadanos no docentes del Municipio de Moca sobre la Carrera Docente.

En una investigación realizada por INAFOCAM (2013) se encontró que los aspectos más relevantes para todos los estudiantes de las carreras universitarias eran: a) prestigio social, b) empleo estable, y c) trabajar independientemente, lo cual coincide con los resultados de esta investigación, ya que en ambas se encontraron la seguridad laboral y el prestigio social como razones o aspectos importantes para estudiar la carrera.

Identificar los factores que han incidido para que haya aumentado la matriculación a la carrera docente en los últimos años.

Navarro (2002) hace referencia a que las razones para elegir la carrera, sobresalen aquellas vinculadas al desarrollo personal y la estabilidad laboral, tanto para los estudiantes de pedagogía, como para los de carreras similares.

En este sentido, los encuestados en esta investigación, plantean que los factores que inciden en el aumento de la matriculación a la carrera, tanto para los que estudiarían la carrera docente como para los que no lo harían, los más mencionados fueron salario, estabilidad laboral, vocación y oportunidades de desarrollo, lo cual corrobora con lo planteado por Navarro.

Enumerar las fortalezas y debilidades de la carrera docente desde el punto de vista de la ciudadanía no docente del Municipio de Moca.

Con relación a las fortalezas que según su consideración posee la carrera docente en nuestro país, se pudo visualizar que no hubo diferencias entre quienes estudiarían la carrera y quiénes no. Dentro de estas fortalezas se destacan: estabilidad en el empleo en primer lugar, oportunidades de formación continua en segundo, facilidad de empleo en tercero y en cuarto lugar reconocimiento social.

Pérez (1995: p.199), plantea que *“en sus inicios, la profesión docente se constituyó como un “sacerdocio, función que exige para su ejercicio una fuerte vocación o llamado interno que implica entrega y sacrificio”.*

En este orden, con relación a las debilidades que posee la carrera docente en nuestro país, los encuestados expresaron que dentro de las principales debilidades identificadas se encontraban: poca vocación por la carrera, poca capacitación, baja moral de algunos docentes e influencias partidarias.

Indagar sobre acciones que favorezcan la mejora de la percepción de la carrera docente.

En este sentido, los encuestados contestaron que dentro de las acciones o actitudes que deben desarrollarse para mejorar, tanto la práctica, como el perfil docente ante la sociedad están; buena preparación inicial y continua en primer lugar, para quienes la estudiarían y quiénes no.

Asimismo, EURYDICE (2004: p. 19), expresa que *“la formación pedagógica inicial no puede dotar al profesorado de todo el conocimiento y las destrezas que necesitarán a la hora de enfrentarse a ciertos aspectos de su futura profesión. No obstante, una formación continua adecuada les permite enriquecer esta base posteriormente”.*

Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten llegar a las siguientes conclusiones, en el mismo orden de los objetivos:

1. De acuerdo a los encuestados, se puede afirmar que la percepción social sobre la carrera docente de los ciudadanos no docentes del municipio de Moca, es buena y que las razones por las que estudiarían la carrera de educación son: por respeto social, seguridad laboral, prestigio, por ser bien remunerado, por poseer ciertos privilegios que ostentan los docentes y por último la vocación.
2. Los factores que determinan el aumento de la matrícula en la carrera de educación se encuentran: salario, estabilidad laboral, vocación y oportunidades de desarrollo.
3. Con relación a las fortalezas que posee la carrera docente en el país, se destacan: estabilidad en el empleo, oportunidades de formación continua, facilidad de empleo y reconocimiento social. Dentro de las debilidades se encuentran: poca vocación por la carrera, poca capacitación, baja moral de algunos docentes y partidarismos políticos.

4. Dentro de las acciones o actitudes que deben desarrollarse en los docentes para continuar mejorando su práctica y perfil ante la sociedad son: buena preparación inicial y continua, evaluar su grado de vocación al ingresar al estudio y ser un sujeto de correcta moral.
5. La función de la evaluación del desempeño docente, es identificar las debilidades y orientar hacia la mejora, ayuda al control del desempeño del docente en el aula, debe realizarse para reajustar y aumentar los salarios y regularizar las funciones del maestro.
6. Las acciones que contribuyen a un buen desempeño docente se destacan: Innovación en sus prácticas, uso de la tecnología, condiciones laborales adecuadas e identificación con su labor profesional. En este sentido, expresan que la innovación en sus prácticas es un factor primordial, pues esto garantiza poder ir respondiendo a la situación actual de la sociedad y no desconectada de esta, la cual es cambiante y amerita adecuarse a esta, como es el caso de la integración de la tecnología en el proceso. En este mismo orden, plantean que se deben crear las condiciones laborales adecuadas para su desempeño en su labor docente y de estos lograr que logren identificarse con su labor profesional, lo que ayudará a mejorar su desempeño cada día y favorecerá la calidad de la educación del país.

Bibliografía básica

- EURYDYCE (2003). *La Profesión Docente en Europa: Perfil, tendencia e intereses, Condiciones Laborales y Salario, Educación Secundaria Inferior General*, Volumen 3 S.A: Francia. EGRAF.
- EURYDYCE (2004). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe IV. El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI*. Edita Secretaría General Técnica. España.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente, ¿cómo se aprende a enseñar?* Educación Hoy estudios, NARCEA S.A. España.

Nava Bolaños, G. (2000). *El imaginario en torno a la elección de carrera, una estrategia de intervención desde la perspectiva del psicoanálisis*, Universidad Pedagógica Nacional, México, E. Plaza y Valdés.

Navarro, A. (2005). *Comparación de las Percepciones de Alumnos y Docentes sobre las Prácticas en la Universidad*. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Argentina.

Navarro, J. (2012). *¿Quiénes son los maestros?, carreras e incentivos docentes en América latina*, Red de investigación. Editora Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Estados Unidos de Norte América.

OCDE (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. OCDE. Disponible en: <http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/ocd/education-politica-de-educacion-y-formacion-l-os-d-oc-n-son-importantes-9789264046276-es>.

Pérez, A., Barquín, J. y Angulo, J. (1999). *Desarrollo Profesional del Docente*, Política, Investigación y Práctica. Madrid. Editora AKAL Textos.

Pérez, A. (1995). *Los maestros y la reforma educativa. En Educación Interamericana de Desarrollo Educativo* (121):193-211

Revista de Educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2006). *La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado*, Gobierno de España. Nº 340.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, España, Narcea S.A.

Unidad Europea de Eurídice (2004). *El Atractivo de la Profesión Docente en el Siglo XXI*, Informe IV.

Vaillant, D. (2007). *I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado"*. www.udesa.edu.ar/files/.../Revista%20Noticias%2016%20junio%2007.pdf. Recuperado el 25 de septiembre del 2014.

6 TO PRE-CONGRESO

ISFODOSU - IDEICE • 2016

CURRÍCULO Y SOCIEDAD EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI



RECINTO FÉLIX EVARISTO MEJÍA Y
EUGENIO MARÍA DE HOSTOS

PANEL 1: ESTRATEGIAS DOCENTES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora

Magdany Altagracia

Miguelina Alcántara

Contextualización

El Centro Educativo Monseñor Juan Félix Pepén está ubicado dentro de la Plaza Educativa Don Bosco, situada en el municipio de Santo Domingo Este, Km. 11½ de la Carretera Mella, en los sectores de Los Pinos y Ana Teresa Balaguer, frente a Repuestos Víctor Tapia. Se encuentra en la Circunscripción No. 3, Polígono No. 5. Está limitado geográficamente por los siguientes sectores o comunidades: Al Norte: Villa Tropicalia; al Sur: Los Pinos de Hainamosa; al Este: El Almirante; al Oeste: Urbanización Ana Teresa Balaguer.

El aula que nos sirvió de escenario para realizar el proyecto investigativo es 4to grado sección A. En esta aula hay una población de cincuenta y seis (56) alumnos. Esto es considerado sobre población estudiantil, y la misma impide la movilización de los actores, como también promover el trabajo en equipo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero no obstante a eso cabe resaltar que de esos niños hay alrededor de veintitrés (23) con necesidades educativas especiales y problemas de aprendizaje. La maestra requiere del uso de momentos de la clase para trabajar con ellos de manera personalizada.

Descripción de la situación problema

La lectura juega un papel muy importante en el proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que por medio al estudio de los diversos textos es que logramos adquirir los conocimientos y competencias que nos preparan para la vida.

Dicho esto, observamos que dentro del grupo de niños y niñas de 4to. "A" del Centro Educativo Mons. Juan Félix Pepén, hay algunos alumnos que tienen problemas de comprensión lectora. Esto se refleja cuando se les pide que expresen de manera oral o escrita, lo que opinan, piensan o comprenden después de leer un texto.

Esta situación dificulta el desarrollo de su competencia lectora, impidiendo que los mismos adquieran más conocimientos y se pierdan del disfrute de leer.

Por otra parte, hemos reflexionado y descubierto que en nuestra propia formación académica tenemos debilidades en cuanto a la aplicación de estrategias, creación de actividades y recursos que favorezcan el desarrollo de esta competencia lingüística.

Conceptualización del tema.

Leer es un proceso de descodificación donde interviene la interacción del lector, el texto y el contexto. Esto lleva al individuo a descubrir el significado que encierran las palabras. Sin embargo, en el nivel primario no todos los niños ven tan fácil y divertido tener que aprender cada grafema, descifrarlo fonéticamente e incluso memorizarlo.

Solé (2010), dice que para "aprender a leer se requiere que el alumnado atribuya sentido a la lectura, que cuente con recursos cognitivos suficientes para hacerlo y que tenga a su alcance la ayuda insustituible de personas que confíen en la competencia del niño y que sepan intervenir para fomentarla". (p.69).

Para comprender hay que leer y, para que un niño se incluya en el mundo de la lectura, tiene que ver a otros. En ese sentido Solé (2001), también expresa que "a leer se aprende viendo leer a otras personas, atendiendo a las lecturas que estos hacen para uno intentando leer, probando y equivocándose" (p.74). Un maestro lector que modele a sus alumnos la lectura de manera constante será un precursor de ella. De ese modo el niño se va familiarizando con los textos. Fons (2014), corrobora con Solé y también hace su aportación diciendo que "cuando el maestro toma conciencia de hasta qué punto puede llegar a ser imitado por su alumnado, además de leer y escribir delante de este de manera natural y casi inconsciente, puede provocar situaciones en las que expresamente adopte el papel de hacer de modelo como lector o escritor experto". (p.54).

La importancia de valorar y promover la lectura es una responsabilidad de todos los involucrados en el crecimiento del niño. La escuela como institución de desarrollo tiene el deber de tener todos los medios posibles para que sus integrantes se involucren en los textos, un factor más es la biblioteca del centro y la del aula,

todo para que los niños frecuenten espacios de lecturas y se vayan interesando por esta. El Diseño Curricular igualmente, explica la importancia que tiene esta y porque es necesaria para inculcar el amor por la lectura. "El centro debe tener una biblioteca general para toda la comunidad educativa, con un/a bibliotecario/a docente que articulado con el profesorado promueva la cultura lectora y la investigación, el amor por lectura, que motive y oriente a los niños y niñas en las estrategias de búsqueda de información y en el cuidado de los libros. También, para mantener actualizadas las colecciones, se pueden hacer campañas para promover el placer de la lectura, atraer usuarios a través de actividades recreativas asociadas a los textos: mimos, títeres, teatro y otras expresiones culturales.

Además de la biblioteca general, las escuelas han de contar con bibliotecas de aula para todos los grados del Nivel Primario con una adecuada selección de literatura infantil apropiada al currículo y al grado de interés, madurez y desarrollo evolutivo de sus estudiantes. En este aspecto seguimos tomando a Fons (2014), quien expone que "la actividad de biblioteca tiene una importancia capital cuando se trata de potenciar el gusto por la lectura en cada uno de los cursos de toda la escolaridad en general"; continúa, "la actividad de biblioteca en el aprendizaje de la lectura y la escritura posibilita enseñar y aprender a disfrutar el texto escrito de manera independiente". (p.269).

Planteamiento del Diseño Curricular del Nivel Primario sobre el Desarrollo del lenguaje en los niños y niñas de Nivel Primario del Primer Ciclo.

Es imprescindible que los niños y las niñas desarrollen las habilidades de la lectura y la escritura en la lengua materna. Asimismo, es condición para continuar el desarrollo de todas las competencias, la habilidad para comprender y manejar símbolos.

La lectura y la escritura son herramientas básicas para la construcción de conceptos, para la comprensión de la realidad natural y social, para la autoestima y las relaciones significativas con los otros y las otras.

El lenguaje externo posee los componentes fonético, semántico y sintáctico, los cuales adquieren diferente connotación en las distintas formas evolutivas y en la interacción socio-cultural. Estos componentes serán vitales para la comprensión lectora de los niños y las niñas del Nivel, para las interacciones sociales, los

debates y otras formas conjuntas de elaboración propias del contenido de las diversas áreas curriculares. A través de las interacciones que se producen en la escuela y en el medio familiar y social los niños y las niñas van logrando un alto nivel de organización que se enriquece progresivamente incorporando nuevas estructuras lingüísticas.

El desarrollo del pensamiento y del lenguaje les permite a los y las estudiantes conocer progresivamente los componentes gramaticales de su lengua, así como valorar críticamente el contenido y emprender con creatividad nuevas formas de expresión alcanzadas. De esta forma van alcanzando diferentes niveles de comprensión y desarrollan, además, la capacidad de expresarse mediante la escritura.

En el Nivel Primario los niños y las niñas expresan significados para comunicarse con un interlocutor, empleando otros recursos diferentes, los cuales se van ampliando, perfeccionando y puliendo mediante las demandas y aportes de la escuela, la familia y la sociedad.

Hipótesis de acción

¿Cómo se puede mejorar la comprensión lectora en los niños y las niñas de cuarto grado?

Con la aplicación de estrategias y actividades lúdicas en todas las áreas curriculares.

Objetivo general:

Promover estrategias que favorezcan el proceso de comprensión lectora en los niños y niñas de cuarto grado.

Objetivos específicos:

1. Sensibilizar a los padres, los/as alumnos/as y parte de la comunidad educativa acerca de la importancia de leer con los niños y niñas.
2. Motivar a los niños y las niñas a leer.
3. Fomentar la interacción significativa de los alumnos y alumnas con los textos de su entorno.
4. Despertar el interés y la curiosidad de los niños y las niñas por la lectura.
5. Diseñar actividades de lectura que promuevan la comprensión lectora.

6. Promover el amor por la lectura en todas sus formas: científica, práctica y recreativa.
7. Desarrollar la confianza de los educandos para leer en voz alta, en silencio y frente a otras personas.
8. Diseñar una revista con los contenidos trabajados en las intervenciones durante la ejecución del plan de acción.
9. Evaluar y presentar a la escuela la revista preparada por los niños y las niñas.

Justificación

Durante nuestro trayecto por la vida siempre tendremos algo que leer, estudiar, analizar o entender. Es por ello la importancia de desarrollar buenas competencias lingüísticas, especialmente la competencia lectora. Este proyecto tiene como propósito primordial mejorar y fortalecer la comprensión lectora de cada uno de los implicados. En especial la del equipo investigador, así como también la de los alumnos y alumnas de 4to. A.

Es importante recordar que la lectura es parte esencial en la vida de los seres humanos, ya que nos desenvolvemos en distintos entornos de la sociedad abarrotados de información textual. Además, este modo de accionar le permite a la comunidad educativa crear lazos de cooperación, coordinación, comunicación y destrezas didácticas para realizar los procesos de enseñanza y aprendizaje con calidad, debido a que, para ejecutar esta dinámica de trabajo se hace necesaria la participación de todos y todas.

Del mismo modo su ejecución nos beneficiará en la transformación y fortalecimiento de nuestra práctica docente, nos permitirá promover la lectura como medio de adquisición de conocimiento y recreación, en la implementación de estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora, a usar adecuadamente materiales y recursos didácticos que favorezcan la enseñanza y aprendizaje de esta competencia lingüística; y los alumnos y alumnas aprenderán a valorar la lectura como proceso importante para la vida en sociedad y a interactuar con diversos textos impresos y digitales.

Metodología de la investigación

La metodología utilizada para la realización del proyecto investigativo es la investigación-acción, la cual nos orienta en principios teóricos y además constituye un

marco metodológico que sugiere una serie de acciones que llevan a su vez a la mejora y reflexión de la práctica educativa. Para la realización de esta investigación hemos asumido el modelo de Kemmis que organiza el proceso sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Aquí la investigación-acción está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa, pero también con la organización y práctica social. Este modelo representa una espiral de ciclos, y cada ciclo lo componen cuatro momentos.

El desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo. Un acuerdo para poner el plan en práctica. La observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar y la reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, etc. A través de ciclos sucesivos.

Técnicas para la recogida de información

Durante el desarrollo de nuestra investigación nos hemos apoyado en técnicas propias de la investigación-acción, que fueron útiles para recopilar informaciones. La torre (2007), dice que las técnicas de recogida de datos son los distintos instrumentos, estrategias y medios audiovisuales que los investigadores sociales utilizan en la recogida de la información. En ese tenor las técnicas utilizadas en esta investigación fueron las siguientes.

Técnicas basadas en la observación, de las cuales utilizamos las siguientes: La observación participante, notas de campo, diario del investigador y registros anecdóticos. Técnicas basadas en la conversación, de las técnicas basadas en la conversación nos apoyamos en: los cuestionarios, análisis de documentos y la fotografía.

Ciclo de investigación

No existe lectura sin escritura. A través de las producciones que realizan los alumnos y alumnas, logramos identificar hasta qué punto lograron comprender un texto que ha sido estudiado. En ese mismo tenor, las producciones le dicen al docente si ellos conocen las diferentes estructuras que posee cada tipo de texto, como, por ejemplo: de un cuento, una receta, una revista, entre otros.

En esta investigación los educandos alcanzaron el nivel de motivación adecuado para seguir avanzando por su propia cuenta en los caminos de la lectura, ya que en varias ocasiones los mismos se acercaban a la biblioteca del aula a elegir cuentos para leerlos y disfrutarlos. Esto nos dice que los objetivos que nos planteamos para estos fines fueron alcanzados.

Fue de gran ayuda utilizar recursos didácticos elaborados con colores vistosos, innovadores y de interés a las edades de los niños. El uso de la tecnología fue otra pieza clave, ya que a través de la proyección de videos y presentaciones en Power Point, las clases eran disfrutadas y aprovechadas por todos y todas.

Resultados, valoración y conclusiones

Ejecutar este proyecto fue de beneficio para todos los involucrados. Como equipo investigador adquirimos y pusimos en práctica estrategias innovadoras propuestas por los autores consultados, a fin de mejorar la comprensión lectora en los niños y niñas. Desarrollamos un clima de aprendizaje significativo, llevamos a los educandos paso a paso a interesarse más por la lectura. También fortalecimos nuestras habilidades lingüísticas, a través de la exploración de los diversos textos utilizados, los cuales nos llevaron a ser más conscientes de la importancia que tiene comprender lo que se lee para nuestra formación profesional y la subsistencia del diario vivir.

Los alumnos y alumnas descubrieron la importancia que tiene la lectura para la vida, aprendieron a trabajar en equipo, mejoraron su escritura, abrieron su imaginación para producir después de leer y se interesaron en leer más.

Conclusiones:

Después de culminar esta investigación hemos llegado a las siguientes conclusiones:

- Fons (2014), dice que “la función principal del profesorado en las interacciones que se dan en cualquier aprendizaje es la de crear, en palabras de Vigotsky, zonas de desarrollo próximo.” (p. 45). Para ello es necesario que se auxilie de diversas estrategias y actividades de comprensión que sean llamativas e innovadoras y que las utilicen en cualquier asignatura o contenido que trabaje.

- Solé (2001), Sostiene que “la enseñanza inicial de la lectura debe asegurar la interacción significativa y funcional del niño con la lengua escrita.” (p.74). El docente ha de facilitar a los educandos diversos textos para que vaya familiarizándose con las distintas estructuras y funciones de los mismos. Con esto también logrará fomentar la lectura.
- Fons (2014), plantea “ampliar las bibliotecas de todas las aulas” (p.270). Las bibliotecas de los salones de clase deben tener también revistas, periódicos, recetarios, brochures, mapas, fotografías, recetas médicas, entre otros diversos materiales y textos. En ese sentido el docente debe enseñarles a los alumnos y alumnas que cada uno de estos escritos cumple una función específica de acuerdo a su contenido.
- Kaufman, (2010) “cuando el maestro lee a los niños en voz alta, ellos no sólo están escuchando: están participando activamente en la construcción del significado del texto que escuchan” (p. 28). Leer en voz alta y en público es una tarea que nos resulta difícil a cualquier edad de nuestra vida. Es por ello que en los primeros grados debe iniciarse esta práctica con los juegos de roles, las dramatizaciones, el teatro escolar, entre otras actividades que requieran leer para los demás, ya que de esta manera se irá creando en el alumno el hábito de leer frente a otros.

Recomendaciones o propuestas de cambio:

1. Como docentes es nuestro deber convertirnos en modelos de lector experto, ya que se predica con el ejemplo. Además, como maestros y maestras de los primeros grados tenemos en nuestras manos la posibilidad de convertir a los niños y niñas de nuestro país en buenos lectores; cosa que se lograría leyéndole a los educandos por lo menos diez minutos cada día. En el caso de los más grandes, se pueden seleccionar lecturas cortas para comentar diariamente en clases.
2. Impartir talleres de comprensión lectora regularmente en las aulas.
3. Utilizar las TICs en los procesos de enseñanza aprendizaje.
4. Promover el trabajo colaborativo y la integración de los educandos al mismo.

BIBLIOGRAFÍA

Diseño Curricular Nivel Primario del Primer Ciclo. (2014). Santo Domingo: MINERD.

Diseño Curricular Nivel Primario del Segundo Ciclo. (2014). Santo Domingo: MINERD.

Fons, M. (2014). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela.* Barcelona: GRAÓ.

Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona: GRAÓ.

Solé, I. (2001). "¿Lectura en educación infantil? ¡Sí, Gracias!". En M. C. Borafull, *Compresión Lectora: El uso de la lengua como procedimiento.* (págs. 69-77). Barcelona: GRAÓ.

La Pedagogía Waldorf: Alternativa Creativa en la Formación de los Nuevos Docentes del Recinto Félix Evaristo Mejía (ISFODOSU).

Fátima Pons Peguero

Introducción

La Educación en la República Dominicana se encuentra sumergida en un proceso de reforma, donde todos los docentes tenemos el compromiso de ser protagonistas, entes activos y proactivos en la formación e investigación de nuevas estrategias y metodologías, para llevar a nuestros estudiantes los conocimientos que les hagan competentes y así afrontar los retos que les presenta la vida.

Entendiendo esta situación es que nos hemos sumergido en esta investigación, dentro de la asignatura Tendencias Educativas, en el Recinto Félix Evaristo Mejía, en horario de 2:00 a 4:30 pm, en el cuatrimestre Enero-abril 2015. La que nos invita a encontrarnos con la Pedagogía Waldorf. Esta pedagogía nace en 1919 en Alemania, reformando todos los paradigmas que se conocían hasta ese entonces. Esta da mayor importancia al desarrollo del ser en armonía con el medio que le rodea, esperando sea de gran provecho para todos.

Objetivos

Objetivo General:

Dar a conocer la metodología utilizada en la pedagogía Waldorf como estrategia de enseñanza renovadora y pertinente para afrontar los retos que presentan las reformas educativas a nivel nacional y mundial y enfatizar en la importancia que posee en la enseñanza integral de los y las estudiantes.

Objetivos Específicos:

- Conocer la metodología utilizada en la Pedagogía Waldorf.
- Investigar las ventajas y desventajas de la pedagogía Waldorf.
- Comparar la Pedagogía Waldorf con la utilizada en la Rep. Dom.
- Puntualizar las estrategias utilizadas en la pedagogía Waldorf.

- Implementar en el Recinto Félix Evaristo Mejía (ISFODOSU) la metodología planteada por la pedagogía Waldorf.

Población: Este proyecto se realizó con la participación de 40 estudiantes, de la asignatura Tendencias Educativas, del Programa de Licenciatura en Educación Básica, durante el semestre Enero-abril del 2015, en la Antigua Biblioteca del Recinto Félix Evaristo Mejía, en horario de viernes de 2:00 a 04:30 P.M.

Principales Referentes-Fundamentos de la Pedagogía Waldorf:

La pedagogía Waldorf es uno de los frutos de la ciencia espiritual antroposófica expuesta por Rudolf Steiner (1861 – 1925) en numerosos libros y conferencias. En 1919 Emil Molt, director de la fábrica de cigarrillos Waldorf Astoria en Stuttgart, le preguntó a Rudolf Steiner, si, sobre los fundamentos de la antroposofía, él podía concebir una escuela para los hijos de los trabajadores de la fábrica.

La fundación de esa primera escuela Waldorf tuvo lugar en septiembre de 1919. Para preparar al primer cuerpo docente, Rudolf Steiner dictó un curso introductorio compuesto por: una parte antropológica, una metodológica y otra didáctica. En los años subsiguientes lo complementó de múltiples maneras a través de conferencias y cursos en Alemania, Suiza, Austria, Holanda e Inglaterra. Más de un elemento de esta nueva escuela ha ido ingresando a la enseñanza oficial en los distintos países, como por ejemplo, prescindir de boletines con calificaciones numéricas como medio selectivo, el arte y las manualidades como elemento educativo, y la enseñanza mixta. Otros elementos, como la enseñanza de latín, griego y taquigrafía, eran producto de la época e incluso una exigencia oficial del momento. Naturalmente, con el correr del tiempo, también en las escuelas Waldorf el plan de estudios ha ido sufriendo muchas modificaciones. Pero lo esencial de esta pedagogía fue, es y será, la concepción antroposófica del ser humano.

En los “Principios antroposóficos” publicados en 1924, Rudolf Steiner formula en forma condensada, lo que él entiende por antroposofía. “La antroposofía es un camino cognitivo, que busca conducir lo espiritual en el ser humano a lo espiritual en el universo.”

Esta frase contiene tres afirmaciones centrales: Existe una entidad espiritual en todo ser humano. También el mundo visible a nuestro alrededor contiene algo que actúa en forma invisible, y esto es lo que hay que descubrir y explorar.

La antroposofía no es un sistema de creencias, sino la incitación a transitar un camino de cognición, que es al mismo tiempo un camino de autodesarrollo, un camino que activa la propia fuerza espiritual en el ser humano. Busca ser, pues, una incitación a transitar ese camino de investigación en los diferentes ámbitos de la vida.

En la pedagogía, la indagación se centra en el desarrollo progresivo del ser humano hasta alcanzar la autonomía. Esa actitud investigativa hace que la pedagogía Waldorf, en esencia, no pueda ser aplicada según criterios dogmáticos, sino que sólo va surgiendo de la práctica individual y el encuentro concreto entre las personas. En un escrito fundamental sobre "Escuela libre y trimembración" Rudolf Steiner se manifiesta en términos lapidarios:

"Lo que se ha de enseñar y educar sólo debe provenir del conocimiento del ser en evolución y de sus predisposiciones individuales. Una antropología auténtica debe ser el fundamento de la educación y de la docencia" ("Pädagogische Grundlagen und Zielsetzungen der Waldorfschule", "Fundamentos pedagógicos y metas de la escuela Waldorf", Dornach. 1969, pág. 8).

Consecuencias para la Enseñanza:

La consecuencia fundamental que se deriva de esta visión del desarrollo humano consiste en poder brindarle a la conformación de cada uno de estos ámbitos el cuidado apropiado según la edad. En la pedagogía Waldorf eso se traduce, por ejemplo, en una amplia gama de materias: las materias del movimiento como educación física, gimnasia y el arte del movimiento desarrollado por Rudolf Steiner, la eurytmia, manualidades, jardinería, carpintería, pintura, plástica, música y formación del habla tienen el mismo peso dentro del programa lectivo que la matemática y las lenguas extranjeras. Si se tiene en cuenta el proceso de emancipación descrito, entonces el niño que sabe imprimirle un sentido a los movimientos de sus manos y sus brazos, también desarrollará un manejo diferenciado del lenguaje y de la capacidad crítica. A través de todas las etapas evolutivas, la pregunta primordial siempre seguirá siendo la misma, ¿cómo organizamos la docencia como para inducir al niño a actuar por sí mismo en el

lugar donde se encuentra de acuerdo a su predisposición y su desarrollo individual? Esta pregunta nace de una actitud fundamental de profundo respeto frente a la identidad propia del niño en cada etapa evolutiva y frente a su potencialidad de autodeterminación. Con ello, el docente sale a buscar al niño allí donde vive en ese preciso momento.

Educación a Través del Arte:

En las escuelas Waldorf el arte cumple un papel especial como medio educativo. La actividad artística exige fantasía y creatividad y desarrolla la sensibilidad por las cualidades. Por un lado, se traduce siempre en un medio sensorial (colores, formas, tonos, sonidos, etc.); por el otro lado, como expresión de una voluntad plasmadora no sensorial, trasciende la manifestación puramente sensorial. Por eso es el mejor mediador entre la naturaleza sensorial y la naturaleza espiritual del ser humano. A la vez ocupa un lugar intermedio entre el juego infantil y el trabajo humano: "La práctica educativa y didáctica debe tender al ideal de despertar en el niño la sensación de que él aprende con la misma seriedad con la cual juega, mientras el juego es el único contenido anímico de la vida. Una práctica educativa y didáctica que tiene conciencia de esto le otorgará el lugar adecuado al arte y le brindará el espacio necesario a la dedicación al mismo" (Rudolf Steiner: "Pädagogik und Kunst", "Pedagogía y arte", en "Der Goetheanumgedanke", "La idea del Goetheanum", GA 36, pág. 290). Así como de la vivencia en imágenes surge la comprensión en conceptos, también la actividad artística puede favorecer la inteligencia. Por eso "si se toma conciencia de la medida en que se puede desarrollar lo intelectual a partir de la educación artística en la niñez, entonces se estará dispuesto a darle al arte el lugar que se merece en la escuela primaria" ("Pädagogische Grundlagen und Zielsetzungen der Waldorfschule", "Fundamentos pedagógicos y metas de la escuela Waldorf", pág. 21).

Al respecto, Friedrich Schiller se expresa en términos radicales en sus cartas acerca de la educación estética del ser humano: "no existe otro camino para desarrollar la racionalidad del ser humano sensitivo, que desarrollar primero su sentido estético".

Educación como Arte:

Rudolf Steiner no se cansa de calificar al proceso educativo, propiamente dicho, como un proceso artístico y con ello, al docente, como artista. Cómo configurar

una hora de clase de acuerdo a los diferentes parámetros (contenido, edad de los niños, composición del grupo, tiempo, lugar, situación, etc.) es un problema artístico que requiere cualidades creativas y presencia de ánimo. ¿Qué hay que tener en cuenta a la hora de encarar una clase, un día, una época, como para que los niños se sientan impulsados a la propia actividad? Sólo un sentido artístico le permite al educador acompañar adecuadamente el desarrollo del niño, ya que ninguna sistemática es capaz de atender las necesidades de lo individual en su transformación. Sin esta cualidad artística, la pedagogía Waldorf necesariamente languidece como dogmatismo o sectarismo. En todo momento debo mirar tanto lo que ya se ha gestado como las potencialidades futuras. Capacidad perceptiva, sensibilidad, riqueza de ocurrencias y un sentido de la singularidad son, pues, las condiciones previas para el arte de educar.

El respeto profundo frente a la libertad intrínseca del ser en desarrollo, también conduce a prescindir de los métodos didácticos usuales, por ejemplo, a prescindir de una aplicación precoz de elementos técnicos, que básicamente paralizan la voluntad de tener iniciativa propia y vida propia, induciendo a un consumo pasivo. Mucho más sensato es, por ejemplo, plantearse la pregunta, ¿qué debo reforzar para que el niño, más tarde, pueda desempeñarse responsablemente con la computadora, en lugar de exponerlo lo más temprano posible a la misma? La actividad propia y la fantasía son mucho más fáciles de incentivar a través de lo exteriormente imperfecto, porque en el ser humano mismo radica la voluntad al perfeccionamiento. Eso rige para los juguetes al igual que para los cuadernos personalizados. A la inversa, el medio perfecto no deja espacio a la propia fantasía.

La Personalidad del Educador

El proceso educativo siempre depende de encuentros fructíferos. La calidad del educador depende pues, en primera instancia, de su capacidad de crear y conformar encuentros, y con ello, relaciones humanas.

El encuentro con el niño es, por un lado, un encuentro con una determinada etapa evolutiva; por otro lado, el encuentro con un determinado entorno social, y finalmente, el encuentro con una situación histórica bien definida, con manifestaciones culturales concretas. Pero todos estos encuentros tienen por finalidad servir al ser único e inconfundible de manera tal, que él pueda manifestarse autónomamente en esa etapa evolutiva,

en ese entorno social y en esa época histórica. Por ello el educador debe tener él mismo una relación viva con todas esas circunstancias. O sea, debe esforzarse por ser un auténtico contemporáneo, insertado en el mundo moderno con gran comprensión, con sensibilidad por los procesos sociales y una mirada despierta para las diversas condiciones del desarrollo infantil en sus diferentes etapas, pero ante todo con un enorme respeto frente al ser libre e inviolable inherente a todo niño. Todo esto sólo es posible, si los educadores se educan permanentemente a sí mismos.

Al final del curso el fundador para la primera escuela Waldorf en 1919, Rudolf Steiner precisamente le impone la autoeducación al cuerpo docente:

El maestro debe ser una persona con iniciativa en todo, en lo grande y lo pequeño. Tener interés por todo lo existente, tanto a nivel humano como mundano. Ser una persona que jamás transija con la falta de veracidad. Jamás researse ni agriarse.

A la pregunta si una pedagogía que tiene más de 80 años aún sigue teniendo vigencia, podemos contestar: es tan actual como lo sean los educadores que a diario vuelven a concretar esta pedagogía buscando configurar fructíferamente el encuentro a partir de su propia actualidad espiritual.

Escuelas Waldorf en el Mundo:

Existen alrededor de 2000 centros de educación infantil y 900 de educación primaria y secundaria distribuidos por 90 países en los cinco continentes. Las escuelas Waldorf en España están consignadas en la Asociación de Centros Educativos Waldorf: www.colegioswaldorf.org, incluida a su vez en la Asociación Mundial de Escuelas Waldorf. La primera Escuela Waldorf en España tiene más de 30 años y es la Escuela Libre Micael, que ofrece educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato; se encuentra en Las Rozas, Madrid.

Relación con Estados y Gobiernos:

La Organización Cultural Científica y Educativa de la Naciones Unidas afirmó que “los ideales y principios éticos (del movimiento de escuelas Waldorf) corresponden con los de la UNESCO” y ha escogido un número de escuelas Waldorf en Alemania, Asia, Latinoamérica y África para hacer un “proyecto de escuelas

asociadas". La UNESCO también ha "patrocinado" una muestra sobre escuelas Waldorf en la sesión nº 44 de su Congreso Internacional de Educación en Ginebra.

Metodología

Desarrollo de la Primera Unidad (viernes 16 de enero)

Luego de estudiar el material teórico se procedió a la división de los estudiantes en 10 grupos de 4 estudiantes, quienes profundizarían más su investigación sobre la Pedagogía Waldorf.

Se visualizaron 3 videos que mostraban como las maestras y maestros de las escuelas que implementan la Pedagogía Waldorf imparten su docencia, y cómo están distribuidos los espacios dentro de los salones de clase.

Desarrollo de la Segunda Unidad (viernes 23 de enero)

Se socializó el material teórico de la asignatura, recolectado por ellos.

Se realizó un conversatorio por grupos para verificar cómo iban los trabajos que los estudiantes mostrarán al final de la asignatura, dando las orientaciones pertinentes.

Viernes 06- Se realizaron talleres en los diferentes grupos, utilizando los materiales procurados por ellos.

Desarrollo de la Tercera Unidad: (06 y 13 de febrero).

Luego de explorar el material teórico y de realizar una práctica paso a paso, se procedió a la realización de una breve modelación de clase implementando las metodologías utilizadas en la Pedagogía Waldorf, donde los estudiantes pusieron de manifiesto los conocimientos adquiridos creando recursos que faciliten la obtención de conocimientos por parte de los alumnos y alumnas.

Desarrollo de la cuarta unidad, Programa de presentación (20 de febrero y 6 de marzo). Se dieron los toques finales a los trabajos grupales que realizaron los estudiantes. Posteriormente se procedió a elaborar el calendario de presentaciones y se mostraron los criterios de evaluación para las presentaciones.

Los estudiantes participaron en la conferencia "Pedagogía Waldorf, Rompiendo Paradigmas y Tradiciones".

Presentación Trabajos Grupales (13, 20 y 27 de marzo)

Los estudiantes pusieron en evidencia los conocimientos adquiridos durante el curso, haciendo modelaciones grupales de clases, implementando la metodología Waldorf y presentando los recursos producidos por ellos para facilitar la obtención de aprendizajes por parte de los y las estudiantes.

Principales resultados y su discusión

Se evidenció un amplio conocimiento por parte de los estudiantes con relación a los diferentes aspectos que fundamentan la Pedagogía Waldorf, pues al realizar las prácticas propuestas pudieron hacerlo sin mayores contratiempos. Se familiarizaron con los elementos necesarios para realizar una acción determinada.

Los estudiantes utilizaron los diversos componentes de la metodología de enseñanza que fundamenta la Pedagogía Waldorf, demostrando capacidad y competencia para implementar dicha metodología en los salones de clase, innovando la forma de enseñar en la República Dominicana.

La Modelación de clases implementando la Pedagogía Waldorf, quedó como evidencia de que los estudiantes de esta sección del ISFODOSU, Recinto Félix Evaristo Mejía, se encuentran en capacidad de realizar prácticas pedagógicas eficaces utilizando todos y cada uno de los elementos que componen la Pedagogía Waldorf. Se evidenció una gran creatividad y destreza manual por parte de los alumnos en la creación de recursos didácticos pertinentes para impartir docencia bajo la pedagogía Waldorf.

La fluidez y facilidad de respuesta al momento de ser cuestionados en cuanto a la Pedagogía Waldorf muestra que poseen un buen dominio de los antecedentes históricos y teóricos que sustentan la Pedagogía Waldorf.

Dificultades o Limitaciones en la Implementación

La carencia de recursos gastables, se presentó como la mayor dificultad, pues la mayoría de la población abordada no posee los recursos económicos que le permitieran adquirir todos los recursos requeridos de forma inmediata. Presentando retrasos en la presentación de los Recursos Didácticos necesarios para impartir docencia bajo la Pedagogía Waldorf.

Conclusión

El objetivo general de este proyecto se logró en su totalidad, tomando como evidencia los productos presentados por los estudiantes. Se percibió que los mismos tienen el dominio básico de los componentes, además, el buen uso que estos hacen del mismo para ejercer la profesión docente implementando la Pedagogía Waldorf como alternativa para facilitar el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias en sus discentes.

Recomendaciones

Transcurrido el tiempo planificado para esta investigación sobre la pedagogía Waldorf hemos llegado a las siguientes conclusiones:

- Es necesario que dentro de las revisiones que se realizan al currículo educativo dominicano se tome o considere incluir estrategias y metodologías utilizadas en el desarrollo de la educación bajo la metodología Waldorf.
- Debe trabajarse la Pedagogía Waldorf como un abanico de oportunidades que permitirá renovar la forma en la que pensamos los docentes actualmente.
- Se debe incluir en los programas de formación magisterial una asignatura que permita a las y los futuros docentes adquirir las herramientas brindadas por el programa Pedagógico Waldorf.

Bibliografía

Fundamentos pedagógicos y metas de la escuela Waldorf", pág. 21). ("Pädagogische Grundlagen und Zielsetzungen der Waldorfschule)

(Rudolf Steiner: "Pädagogik und Kunst", "Pedagogía y arte", en "Der Goetheanumgedanke", "La idea del Goetheanum", GA 36, pág. 290).

Arricibita, I. (s.f.). Didáctica Educación Infantil. Recuperado el 04 de marzo de 2015, de Didáctica Educación Infantil: <http://didacticaeducacioninfantil.wikispaces.com/Las+escuelas+Waldorf>

Colegio Novalis. (s.f.). Colegio Novalis. Recuperado el 15 de febrero de 2015, de Colegio Novalis: <http://www.waldorf-net.de/novalis/pdf/Waldorf.pdf>

Colegio Waldorf. (s.f.). Colegio Waldorf. Recuperado el 29 de febrero de 2015, de Colegio Waldorf: <http://www.colegiowaldorf.edu.uy/fundamentoswaldorf.pdf>

Martínez, L. (2009). El Farol, Escuela Waldorf Internacional. Recuperado el 04 de marzo de 2015, de El Farol, Escuela Waldorf Internacional: http://www.elfarol-waldorf.org/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=64&lang=es

Wikipedia. (11 de febrero de 2015). Wikipedia. Recuperado el 29 de febrero de 2015, de Wikipedia: http://es.wikipedia.org/wiki/Pedagog%C3%ADa_Waldorf

Uso de Estrategias para el desarrollo de la competencia lógico- matemática en los alumnos de 7mo grado, de la escuela Fidel Ferrer

Antonia Martínez

Yubelkis Luis

Francisca Morillo

Introducción

Durante el desarrollo de las clases y en el proceso de formación y adquisición de conocimientos, el docente es responsable de implementar estrategias que conlleven al alumno a aprender. Dichas estrategias son indispensables, ya que es a través de estas que el alumno puede adquirir habilidades y destrezas tales como: aprender a hacer, y aprender a utilizar lo aprendido en diversos contextos. (Rivera, Cuarta, Renteria, 2013).

Según lo planteado por estas autoras los docentes deben provocar que el alumno pueda adquirir y desarrollar competencias a través de las estrategias que implementan en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje; sin embargo, al desarrollar numerosas intervenciones en el aula de 7mo "A" de la escuela Fidel Ferrer, se pudo evidenciar que este equipo investigador carecía de estrategias didácticas que posibilitaran el desarrollo de la competencia lógico-matemática en los alumnos. Por esta razón los mismos eran incapaces de interpretar, argumentar, clasificar, graficar e inferir, puesto que las estrategias utilizadas no provocaban el logro de estas destrezas y habilidades

Las dificultades presentadas como equipo para emplear estrategias adecuadas que posibilitaran la adquisición de habilidades y destrezas que conllevaran al desarrollo de la competencia antes mencionada, no solo afecta el área de matemática, sino que también afecta de manera directa las otras asignaturas que se imparten en ese grado, puesto que el desarrollo de la competencia lógico-matemática implica la adquisición de habilidades y destrezas útiles para ser implementadas en todas las áreas del conocimiento.

En cada una de las observaciones realizadas durante las intervenciones efectuadas pudimos evidenciar que las estrategias utilizadas en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje estaban muy distantes del propósito principal que deben perseguir las estrategias, ya que las misma deben ir encaminadas

a desarrollar habilidades y guiar los procesos educativos, hasta construir progresivamente el conocimiento. Sin embargo, las implementadas por este equipo se centraban solo en guiar los procesos, dejando de lado el desarrollo de habilidades y destrezas.

Objetivos:

Objetivo General:

Implementar estrategias pertinentes para lograr el desarrollo de la competencia lógico-matemático en los alumnos de 7mo grado.

Objetivos específicos:

- Emplear el taller como estrategia didáctica que favorezca el desarrollo del pensamiento lógico-matemático.
- Desarrollar las destrezas de formulación, comparación y resolución de problemas a través del juego como estrategia didáctica.
- Utilizar el socio drama o dramatización como estrategia que facilite la adquisición de destrezas que desarrollen la competencia lógico-matemático.
- Implementar la estrategia de resolución de problemas para desarrollar la competencia lógico-matemático en los alumnos de 7mo grado.

Marco conceptual

Según el currículo del nivel primario (pág. 28), las competencias permiten que los alumnos puedan actuar de forma autónoma. Es decir, que estos sean capaces de construir sus aprendizajes partiendo de los conocimientos previos que poseen de un hecho o situación determinado. Estos conocimientos le permiten utilizar las habilidades y destrezas adquiridas y aplicarlas a diversas situaciones, aunque las mismas se den en contextos diversos. El mismo plantea que las competencias se desarrollan de forma gradual en un proceso que se mantiene a lo largo de toda la vida. Es por esta razón que los docentes deben utilizar estrategias que favorezcan el desarrollo de éstas a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que las mismas se presentarán en los alumnos de forma paulatina.

Según Chamarro (2003), una competencia matemática se vincula con el ser capaz de hacer... relacionado con el cuándo, cómo y por qué utilizar determinado conocimiento como una herramienta. Las dimensiones que abarca el ser matemáticamente competente son: 1) Comprensión conceptual de las nociones, propiedades y relaciones matemáticas; 2) Desarrollo de destrezas procedimentales; 3) Pensamiento estratégico: formular, representar y resolver problemas; 4) Habilidades de comunicación y argumentación matemática, y 5) Actitudes positivas hacia las situaciones matemáticas y a sus propias capacidades matemáticas. El mismo explica que estas permiten establecer las bases del razonamiento, así como la construcción no solo de los conocimientos matemáticos, sino de cualquier otro perteneciente a otras asignaturas del plan de estudio

Calderón Ramírez (2008), afirma que los docentes son partícipes en la promoción y enseñanza de aprendizajes, habilidades, competencias o conocimientos, por lo que es obligación de los mismos proveer a los niños de herramientas facilitadoras en la adquisición de aprendizajes, las cuales les ayudarán a “aprender a aprender”, y así desarrollar distintas competencias que favorezcan la construcción de conocimientos relacionados, no sólo con el pensamiento matemático, sino también con los otros campos formativos.

Según Díaz Barriga, F. (2002), las estrategias se deben definir como “procedimientos que el docente utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”. Las mismas son aliadas incondicionales del/a docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es parte esencial en el proceso de enseñanza, pues el uso de estrategias adecuadas, permite alcanzar los objetivos propuestos con más facilidad.

Según Gordillo (2006), una estrategia didáctica debe plantear actividades que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes, de tal manera que contribuya a la expresión ser matemáticamente competente, lo cual “requiere que los docentes, con base en las nuevas tendencias de la filosofía de las matemáticas, reflexionen, exploren y se apropien de supuestos sobre las matemáticas tales como: La matemática son una actividad humana inserta y condicionada por la cultura y por su historia, en la cual se utilizan distintos recursos lingüísticos y expresivos para plantear y solucionar problemas tanto internos como externos a las matemáticas mismas.

Según Salazar (2012), resulta oportuno que el docente “conozca las estrategias didácticas y evaluativas con profundidad, ya que así podrá saber cuál es el momento más adecuado para utilizarlas y cuáles son más eficientes para desarrollar el pensamiento y el aprendizaje del alumnado”. En este sentido cabe destacar que existen estrategias que posibilitan de manera efectiva el desarrollo de habilidades y destrezas que conllevan a la adquisición de la competencia lógica-matemática. Dentro de dichas estrategias se pueden mencionar las siguientes: El taller, el juego lúdico, la dramatización o socio-drama y la resolución de problemas. A continuación, describimos de manera detallada cada una de las estrategias antes mencionadas y explicamos su función en el desarrollo de la competencia lógica-matemática.

Metodología

La metodología utilizada para el desarrollo de este proyecto fue la investigación-acción, que según Elliott (1993) citado por Latorre (2007), es el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Por lo cual en esta se deben llevar a cabo un conjunto de intervenciones que logren mejorar la calidad de dicha acción.

Esta metodología constituye una poderosa herramienta para el crecimiento profesional y personal de las personas que la implementan, esto, debido a que la misma posibilita las relaciones interpersonales, el trabajo colaborativo, y la adquisición de nuevos conocimientos. Además, permite que las personas implicadas puedan desarrollar la capacidad de reflexionar, evaluar y autocriticar su propia práctica.

Modelo asumido

El modelo asumido para llevar a cabo este proyecto de investigación fue el modelo de Kemmis descrito por Latorre (2007). Este se realiza sobre dos ejes, uno estratégico constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo constituido por la planificación y la observación.

Métodos y técnicas

Durante la realización de nuestro proyecto de investigación utilizamos las siguientes técnicas y recursos: observación, diario reflexivo, la entrevista y la Ficha de evaluación.

Población Intervenido

La población intervenida durante la realización de este proyecto estuvo compuesta por el equipo investigador de pasantía profesional, los 34 alumnos de séptimo A, los cuales tenían edades comprendidas entre 12 a 18 años y la maestra encargada del aula. Dicho proyecto se desarrolló en período comprendido entre septiembre 2015, hasta junio del 2016.

Resultados

El Uso de estrategias pertinentes logró que los alumnos adquirieran las siguientes habilidades y destrezas: analizar, clasificar, comparar, interpretar, resumir y graficar.

La utilización de las estrategias implementadas en el plan de mejora generó un proceso donde se promovió la indagación, la construcción y la reflexión. Influyó significativamente de manera positiva en el desarrollo de los aprendizajes tanto para el equipo investigador como para los demás implicados en la investigación.

Las intervenciones realizadas sirvieron para cambiar de manera significativa nuestra práctica educativa, logrando que pudiéramos reflexionar sobre las estrategias más adecuadas para desarrollar competencias en nuestros alumnos. También, a través de estas logramos convertirnos en maestras más críticas, más competentes, más creativas, más innovadoras y más comprometidas con el cambio día tras día para mejorar nuestras prácticas educativas.

Fue evidente que, al desarrollar el plan de mejora, los alumnos demostraron mayor creatividad, más entusiasmo en la asignatura de matemática y una gran capacidad para solucionar diversos problemas que se presentan en su vida diaria, empleando lo aprendido para utilizarlo en diversos contextos.

La implementación de estas estrategias provocó una motivación por parte de los demás actores del proceso, (maestra encargada del aula, coordinadores y directivos del centro). Los mismos iniciaron una campaña para promover la investigación y la reflexión sobre las prácticas educativas, con mira a que sus alumnos sean cada día más competentes.

Las estrategias utilizadas en las prácticas fueron muy enriquecedoras, puesto que nos ayudaron a dominar estrategias y técnicas de enseñanza que provocaron en los alumnos el desarrollo de competencias para la vida.

Conclusiones

La evaluación permanente del proyecto nos permitió hacer las siguientes conclusiones:

Fue evidente que dentro de las estrategias implementadas en el taller y la resolución de problemas fueron las más pertinentes en el desarrollo de la competencia-lógico-matemática, puesto que a través de las mismas se pudo lograr en los alumnos una mayor concentración y por ende la ejecución de actividades que conllevaran la adquisición de mayores habilidades y destrezas en los mismos.

Es necesario que los docentes utilicen el juego como estrategia de enseñanza-aprendizaje, puesto que el mismo favorece de manera significativa el desarrollo de la competencia lógica-matemática.

Para lograr el desarrollo de las competencias en los alumnos es necesario complementar el uso de estrategias pertinentes con recursos que consigan promover la adquisición de diversas habilidades y destrezas en los alumnos, ya que según lo planteado por Ospina (2007), la enseñanza de la matemática se trabaja a partir de materiales concretos antes de pasar a realizar procesos de abstracción.

Al culminar este proyecto afirmamos que los objetivos propuestos se lograron, ya que los estudiantes adquirieron habilidades, y destrezas, que les permitieron solucionar diversos problemas que se les presentaron en su vida diaria. Además de eso, la hipótesis fue comprobada, ya que con la implementación de estrategias pertinentes se logró el desarrollo de la competencia lógica-matemática en los estudiantes de 7mo grado, de la escuela Fidel Ferrer. Por lo cual es necesario que los docentes realicen una reflexión constante sobre sus prácticas educativas y analicen si las estrategias implementadas por éstos son las más apropiadas para lograr los objetivos que se plantean, y si las mismas provocan el desarrollo de competencias en sus estudiantes.

Recomendaciones

A la escuela Fidel Ferrer

Promover en el personal docente un espíritu investigador, que trabaje sobre el cambio o mejora de las prácticas educativas que se desarrollan en este centro.

Facilitar espacios de reflexión, en los cuales los docentes puedan intercambiar ideas sobre el desarrollo de sus prácticas educativas.

A los maestros:

Implementar estrategias pertinentes que favorezcan la adquisición de habilidades y destrezas en los alumnos, para que los mismos puedan lograr el desarrollo de competencias.

Reflexionar sobre su práctica educativa, esto con mira a provocar un cambio o mejora de la misma.

Evaluar las estrategias implementadas durante el desarrollo de sus clases, con el objetivo de identificar si éstas son las más apropiadas para lograr los objetivos planteados.

A los estudiantes

Integrarse de manera activa y participativa al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tener la disponibilidad y disciplina en las distintas actividades, puesto que se hacen en función de sus necesidades e intereses.

Continuar valorando la importancia de la matemática como herramienta fundamental para el desarrollo de la vida.

Referencias Bibliográficas

Calderón Ramírez (2008) Importancia del uso de estrategias de aprendizaje en el desarrollo del proceso de enseñanza. Recuperado el 12 de mayo del 2016 de <http://www.uclm.es/profesorado/Ricardo/cartel.htm>

Chamorro, citado por Cardoso Espinosa, E (2003. pág. 2). El desarrollo de las competencias en la primera infancia. Recuperado el 8 de enero de 2016 de www.rieoei.org/deloslectores/pdf.2652. Revista iberoamericana de educación (issn: 1681-56531)

Díaz Barriga, F. (2002) Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo. Documento en formato pdf. Recuperado de <http://www.Facmed.unam.mx>. El día 15 de mayo del 2016.

Fundamentos del Currículo tomo II (2001). *Naturaleza de las áreas y ejes transversales*. Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes Y Cultos. Santo Domingo, República Dominicana: taller.

Gordillo, J, (2006) Estrategias didácticas para el desarrollo de Competencias. Guía de docencia. Bogotá D.C. Editorial Voluntad.

Latorre, A (2007). La investigación acción (4. edición) España: Grao.

Minerd (2014). *diseño curricular primer ciclo*. Santo Domingo. República Dominicana: Minerd.

Minerd (2014). *bases de la revisión y actualización curricular*. Santo Domingo. República Dominicana: Minerd.

Ospina. (2007). *Principales dificultades cognitivas para el aprendizaje de matemática en primaria*. Recuperado el 3 de febrero de 2016 de www.funlam.edu.com

Rivera, Cuarta, Renteria, (2013). Importancia del uso de estrategias de aprendizaje en el desarrollo del proceso de enseñanza. Recuperado el 12 de mayo del 2016 de <http://www.uclm.es/profesorado/Ricardo/cartel.htm>

Estrategias metodológicas para fomentar el pensamiento y razonamiento matemático en niños y niñas de sexto grado del nivel primario de la escuela Fray Ramón Pané.

María Sánchez

Catalina Martínez

Génesis R. Pimentel

Breve introducción (contextualización del tema y el problema).

La presente investigación tiene como finalidad fundamental proponer un plan de estrategias metodológicas dirigidas al docente para fomentar el pensamiento y razonamiento matemático en niños y niñas del centro educativo Fray Ramón Paené. De esta manera, se generará en ellos y ellas aprendizajes significativos, se estimulará la creatividad y despertará el amor hacia las matemáticas.

En el sexto grado de este centro se presentan problemas que dificultan a los alumnos y alumnas el aprendizaje de las matemáticas dentro de los que cabe destacar:

- Los niños y niñas no logran seguir un mandato indicado.
- Cuando se le indaga sobre un tema dado, la respuesta es inconclusa, es decir, no responde a lo que le preguntaron.
- Dificultades para descodificar el significado de un símbolo matemático.
- Dificultades para llevar una secuencia ante un problema planteado.
- Poco interés por las estrategias aplicadas.

Objetivos

General

Diseñar propuestas de actividades acordes con las estrategias metodológicas para desarrollar el pensamiento y razonamiento matemático en niños y niñas de sexto grado.

Específicos

- Implementar estrategias metodológicas para fomentar el desarrollo del pensamiento y razonamiento matemático en niños y niñas.
- Utilización del juego como actividad lúdica para el desarrollo de la capacidad de resolver problemas en la enseñanza de las matemáticas
- Crear un ambiente de participación y colaboración en el desarrollo de las actividades matemáticas.

Principales referentes teóricos

En ese sentido **Flores (2007)**, refiere que “las estrategias metodológicas son instrumentos que permiten al docente incentivar a los niños y niñas a ejecutar diversas actividades en los espacios de aprendizaje con la finalidad de desarrollarse integralmente” (p.16).

Según el **Diseño Curricular dominicano** (pág. 32), las estrategias de enseñanza y aprendizaje:

- a) Constituyen la forma de planificar y organizar sistemáticamente las actividades para apoyar la construcción de conocimiento en el ámbito escolar, en permanente interacción con el contexto.
- b) Se refieren a las intervenciones pedagógicas realizadas con la intención de potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza.
- c) Son un medio para contribuir a un mejor desarrollo cognitivo, socio-afectivo y físico del estudiantado, es decir, de las competencias necesarias para actuar en el ámbito personal y social.
- d) Posibilitan que el estudiantado enfrente distintas situaciones y aplique sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores en diversos contextos.

El **juego** es una estrategia que favorece la integración del conocimiento y le permite a la niña y al niño irse apropiando, entre otras cosas, de la capacidad de “leer” el mundo que les rodea, aprender de sus propios límites

y fortalezas para ser independientes, adecuar su comportamiento a las exigencias del mismo juego, avanzar en los procesos del pensamiento en relación con la acción, transformar la realidad desde la imaginación y crear un ambiente propio desde sus necesidades e intereses. Además de canalizar su energía y curiosidad, ampliar sus competencias comunicativas, cognitiva y creativa, y desarrollar el sentido de identidad personal y pertenencia a un grupo, a una familia, a una comunidad. (**Diseño Curricular dominicano**, pag40)

Estrategia Resolución de Problemas.

Maza (1991) citado por Casajús (2005), reformula el modelo de Polya, y diferencia dos procesos en la fase de Comprensión, en análisis y representación del problema y extendiendo la fase de Revisión-Comprobación de la siguiente forma:

- Análisis del problema, lo que implica analizar-descomponer la información que nos da el enunciado (datos, condiciones, etc.)
- Representación del problema, relacionando los elementos del problema.
- Planificación, eligiendo la estrategia más adecuada para su resolución.
- Ejecución, o aplicación de la estrategia elegida, donde es conveniente la revisión constante de tal aplicación, detección de errores, corrección de los pasos, etc...
- Generalización, conectándolo con algún principio general que permita resolver ejercicios similares en el futuro.

La indagación es una estrategia innovadora para el aprendizaje de procesos de investigación, la cual establece que los caminos para indagar dependen de la intención particular del sujeto, de la acción y del contexto de referencia en que ese sujeto se inscribe, consciente e inconscientemente, voluntaria o involuntariamente. (**Galindo, 1998**). Es utilizada para el aprendizaje de búsqueda e identificación de información, a través de diferentes medios en especial de aquellos que proporcionan la inserción en el entorno.

Estrategias de socialización centradas en actividades grupales.

El grupo permite la libre expresión de las opiniones, la identificación de problemas y soluciones, en un ambiente de cooperación y solidaridad. Estas estrategias fomentan el desarrollo de actitudes democráticas y participativas, contribuyen al conocimiento y fomento de la diversidad cultural, así como favorecen la cohesión de los grupos. (Fundamentos del Curriculum Dominicano, tomo I)

Metodología empleada

La investigación acción, según Antonio Latorre, es una familia de actividades que realiza el profesorado en su propia aula con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, el sistema de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de acción que son implementadas y más tardes sometidas a observación, reflexión y cambio. De igual modo, se considera como un instrumento que genera cambios sociales y genera conocimientos educativos sobre la realidad social y educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan.

La investigación-acción es una metodología que lleva a cabo el docente con el fin de mejorar su propia práctica y generar cambios. Permite resolver problema, es generadora de aprendizajes. Te invita a reflexionar sobre lo que tú está haciendo, cómo lo está haciendo y cómo puede cambiar tú practica para ayudar a tus alumnos. También tiene como objetivo principal que los docentes sean capaces de mejorar cada vez más sus acciones pedagógicas con mira a tener una ciudadanía cada vez más competente. Es una vía para alcanzar las metas propuestas en los aportes que debe sumar el docente a la sociedad. También es una forma de indagación autorreflexiva.

Importancia

La investigación –acción es importante porque permite que el docente indague sobre su propia práctica, identifique situaciones que se dan en su contexto y da soluciones a las mismas. Propicia cambios significativos en quienes se ven afectados y genera nuevas oportunidades de aprendizaje en todos los individuos involucrados. Además, brinda la oportunidad de reflexionar sobre sus propias acciones.

Algunas de las características de la investigación-acción citadas por Antonio Latorre son:

- Participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas
- Es colaborativa. Se realiza en grupo por las personas implicadas.
- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases de la investigación.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis acción prácticamente informada y comprometida.
- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Implica registrar, recopilar, analizar, nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre: exige llevar un diario personal en el que se registra nuestra reflexión.
- Es un proceso político porque implica cambio que afectan a las personas.
- Realiza análisis crítico de la situación.
- Procede progresivamente a cambios más amplios.
- Práctica, porque los resultados y percepciones ganadas desde la investigación no solo tienen importancia teórica para el avance del conocimiento en el campo social, sino que, ante todo, conduce a mejoras de prácticas durante y después del proceso de investigación.

Modelo de Kemmis.

Kemmis elabora un modelo para aplicarlo a la enseñanza. Este proceso lo organiza sobre dos ejes: Uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión y otro organizativo, constituido por la observación y la planificación.

Este modelo lo utilizamos en todo momento durante nuestro proceso de pasantía. Al momento de planificar cada una de las actividades, luego para poner en ejecución dicho plan, al realizar cada observación nos sirvió para identificar aquellas situaciones problemáticas que nos sirvieron de foco para nuestra investigación acción, al reflexionar para ver lo que debíamos mejorar y de aquí, partir para replantear el plan y volver a accionar.

Técnicas e Instrumentos: Diario reflexivo, fotografías, grabaciones, lista de cotejo.

Principales RESULTADOS Y SU DISCUSIÓN

Mejora o innovación para las personas implicadas y para la institución.

Este proyecto tuvo un gran impacto de mejora para las personas implicadas. Nosotras como docentes podemos decir que mejoramos nuestra capacidad de utilizar estrategias que vayan a favor de fomentar en los niños y niñas la capacidad de pensar y de resolver problemas utilizando las matemáticas, lo cual le servirá para toda la vida.

Valoración de la experiencia y su impacto sobre las prácticas.

- Mejoramiento de la práctica sobre la misma práctica.
- Utilización de nuevas estrategias metodológicas.
- Valoración del trabajo colaborativo y cooperativo de los miembros del equipo investigador.
- Capacidad de empatía, comunicación, creatividad, involucramiento y empoderamiento de los miembros.

Impacto en los beneficiarios

- Cambio de conducta de los implicados en la forma de impartir la docencia.

- El centro se sitúa como innovador y los estudiantes desarrollan la auto confianza para el aprendizaje de las matemáticas.
- Mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Aprendimos a identificar con rapidez un problema, buscar soluciones y reflexionar sobre él.

Conclusiones

Por medio de esta investigación-acción hemos aprendido que la implementación de estrategias metodológicas para fomentar el pensamiento y razonamiento matemático es muy importante para el niño y la niña, ya que esto les permite que ellos se puedan desenvolver en cualquier ámbito de la vida.

También que, ponerles ejercicios de resolución de problemas matemáticos, tomando como referencia su entorno, les ayuda a comprender que las matemáticas son utilizadas siempre y despierta su interés por comprenderlas, además de desarrollar la lógica en ellos.

También que, las actividades planteadas y los objetivos propuestos, se fueron logrando y mejorando de forma procesual debido a que cada vez que se realiza una acción se debe mejorar para la siguiente acción.

Ponerles ejercicios de resolución de problemas matemáticos, tomando como referencia su entorno, les ayuda a comprender mejor las matemáticas, despierta su interés por comprenderlas y desarrolla la lógica en ellos.

Las actividades lúdicas mejoran su capacidad para comprensión.

Aprendimos que siempre se puede mejorar, y que reflexionar sobre la práctica implica cambio de mejora.

Bibliografía básica

- Barroso, J., y Rodríguez, I. (2007). Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica en la resolución de problemas matemáticos, *Revista de Educación*, 342, 257-286.
- Bonilla, I. (S.N). QUÉ ES MATEMÁTICA. Recuperado de noviembre de http://www.iboenweb.com/ibo/docs/que_es_matematica.html
- Camacho, H., Casilla., y Finol, M. (2008). La indagación: una estrategia innovadora para el aprendizaje de procesos de investigación. *Laurus Revista de Educación*, 14(26), 284-306
- Canon, C. (S.N). Estrategias Metodológicas. Recuperado de <http://aureadiazgonzales.galeon.com/>
- CORBALÁN, F. (1994): Juegos matemáticos para secundaria y bachillerato, Síntesis, Madrid.
- Cruz, L . (2012). Formación cognitiva y teorías de Jean Piaget aplicadas a los deportistas de la academia Tahuichi Aguilera. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/formacion-cognitiva-teorias-de-jean-piaget-aplicadas-deportistas-academia-tahuichi-aguilera-bolivia/>.
- Chamoso, J., Durán, J y otros. (2004). Análisis y experimentación de juegos como instrumentos para enseñar matemáticas. *Suma*, 47,47-58.
- González, N. (2001). Aprender a Vivir Juntos. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/curriculum/Caribbean/CaribbeanPdf/dom_rep.pdf
- González, N. (2001). Seminario Subregional sobre el Desarrollo Curricular para
- Guerrero, A. (2006). Un concepto de enseñanza. Recuperado de <http://pizarrasypizarrones.blogspot.com/2011/05/concepto-ensenanza-aprendizaje.html>
- Jiménez, J.E., García, J.A., Colomer, Font., Bofarull, T., Ramos, N., Serrra, T.,Torra,M., Bitlloch, M. Camacho, P.,Abrantes, L., Segarra, N., Martí,S., Mercader,C., Carne,B., y Batlle, A.(2002). *La resolución de problemas en matemáticas*. Madrid, España: Pirámide.
- Moreira, M. (1997). APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. Recuperado de noviembre de <http://www.if.ufrgs.br/~Moreira/apsigsubesp.pdf>
- Ortega, S. (2012). Diseño de un plan de estrategias metodológicas dirigidas al docente para el fomento de la creatividad en los niños y niñas del centro de educación inicial Carlos José Bello en Valle de la Pascua, Estado Guárico. Recuperado de <http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t37904.pdf>

Pérez, T. (1989) . Estrategias metodológicas. Recuperado de noviembre de

Rodríguez, C. (2015). *Pensamiento matemático, 10 Estrategias para estimular su desarrollo*. Recuperado de <http://www.educapeques.com/escuela-de-padres/pensamiento-matematico.html>

Sadovsky, P. (2005). Reflexiones teóricas para la educación matemática. Primera edición; libros del zorsal; Buenos Aires.

Santos, M. (S. F). *La Resolución de Problemas Matemáticos: Avances y Perspectivas en la Construcción de una Agenda de Investigación y Práctica*. Recuperado de <http://www.uv.es/puigl/MSantosTSEIEM08.pdf>

SEE. (2001). Fundamentos del curriculum tomo ii: Naturaleza de las Áreas y Ejes Transversales. Segunda edición; Juan Vallerilla; República Dominicana.

Venerando, B. (2012). Los juegos como estrategia metodológica en la enseñanza. Recuperado de https://tecdigital.tec.ac.cr/revistamatematica/ARTICULOS_V13_N1_2012/R

VERA, L. (1999). La investigación cualitativa. Recuperado de http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/INVESTIGACION_CUALITATIVA.pdf

Aplicación de Estrategias en Lengua Española que permitan un manejo funcional y disciplinario en el Primer Ciclo de Básica

Landa Santos

Ogla Santos

Introducción

Cabe señalar que esta investigación trata el tema de la aplicación de estrategias en Lengua Española que permitan un manejo funcional y disciplinario en el Primer Ciclo de Básica; se busca aplicar dichas estrategias, apoyadas en actividades innovadoras, que permitan la realización de acciones que propicien el fortalecimiento de la correcta escritura y que, de igual modo, ayuden a lograr un manejo funcional y disciplinario en los procesos educativos.

En la actualidad, el papel del docente y las funciones se han diversificado. Ahora, se habla de un docente-investigador, quien, en palabras de Stenhouse (1991), es capaz de reflexionar en su acción. Es entonces, en la acción, docente donde se puede innovar, transformar y trascender. Por eso son los mismos maestros los más indicados para reflexionar, investigar y hablar acerca de su propio quehacer.

De acuerdo a Carr (2007), la investigación-acción es considerada como un enfoque que ha cobrado importancia durante las últimas décadas en el campo de la investigación educativa. Es por eso que, al conocer su importancia, se ha desarrollado este proceso de investigación-acción, esperando que sea de beneficio para el lector, tanto como la ha sido para las integrantes del equipo investigador.

El contexto elegido para realizar esta investigación-acción fue el Centro Educativo Marillac, el cual está ubicado en la avenida San Martín esquina Ortega y Gasset, en Santo Domingo, República Dominicana.

Descripción de la situación problemática

Durante el desarrollo de la materia Pasantía 1, las integrantes del equipo estuvieron impartiendo algunas clases en primer curso de Primaria, en el Centro Educativo Marillac, donde se pudieron detectar algunas debilidades en la práctica docente del equipo investigador, entre

ellas: el poco manejo y control disciplinario, la mala distribución del tiempo, el tono inadecuado de la voz y, por último, la escritura incorrecta.

Al analizar esta debilidad, se formularon las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se podría fortalecer la debida distribución del tiempo en las actividades, para tener un mayor éxito en el desarrollo del proceso educativo?
2. ¿Será que el proceso enseñanza-aprendizaje puede desarrollarse en un ambiente de diversión?
3. ¿Cuán dispuesto se está para utilizar las técnicas al hablar a fin de lograr una buena comunicación?

Conceptualización del tema

Para nutrir los conocimientos con respecto al tema que estaremos tratando, se cuenta con los aportes de diferentes autores que se presentan a continuación.

El MINERD (2014), expone con respecto a las estrategias, que todo proceso educativo ocurre en el curso de una acción y marca un itinerario para hacer algo, para poner de manifiesto cómo se ha llegado a una determinada meta y cómo se ha alcanzado la capacidad de saber hacer. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje podrán ser significativos en la medida en que tomen, como punto de partida, la vida y las experiencias del estudiantado, obtenidas dentro y fuera de la escuela.

En este sentido, las estrategias de enseñanza y aprendizaje:

1. Constituyen la forma de planificar y organizar sistemáticamente, las actividades para apoyar la construcción de conocimientos en el ámbito escolar, en permanente interacción con el contexto.
2. Se refieren a las intervenciones pedagógicas realizadas con la intención de potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza.
3. Son un medio para contribuir a un mejor desarrollo cognitivo, socio-afectivo y físico del estudiantado, es decir, de las competencias necesarias para actuar en el ámbito personal y social.

4. Posibilitan que el estudiantado enfrente distintas situaciones y aplique sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores en diversos contextos.

Es por esto que las integrantes del equipo comprenden que el maestro debe echar mano de este componente de la planificación, denominado estrategias, pues por medio de ellas, el estudiante alcanzará un aprendizaje significativo. Se entiende que el maestro debe conocer las teorías sobre los aprendizajes, para que sus estrategias vayan de acuerdo con el conocimiento que desee propiciar.

David Ausubel, citado por González y Claudia (2012), se basa en que el nuevo conocimiento se debe asociar o relacionar con lo que el educando ya sabe, con alguna imagen mental, un símbolo o concepto que sea relevante o importante para él. Para que esto suceda, se debe tener en cuenta los conocimientos previos que cada alumno tenga. En la medida que es relevante, va a ser significativo para el educando. Para ello, se debe relacionar con su vida, su ambiente y su cultura; todo aprendizaje que se relaciona con los conocimientos que ha aprendido de su entorno le será significativo. Por esto, las integrantes consideran que el maestro debe conducir al estudiantado a que relacione el contenido educativo con su entorno o con su vida en sentido general. El docente puede crear esas condiciones, previo al desarrollo de cualquier proceso, para que el alumnado alcance su aprendizaje significativo.

De igual modo, González y Claudia (2012), citan a Piaget, el cual afirma que es a través de una interacción activa que las personas aprenden; esto quiere decir que es cuando se hace algo, cuando se razona, imagina, manipulan cosas, cuando realmente se aprende. Es cuando se realizan estos procesos que son actores y protagonistas del propio aprendizaje. El rol del alumno no es solo transcribir; lejos de ahí, el maestro debe crear estrategias para que el estudiante obtenga su aprendizaje.

El conocimiento es producto de las interrelaciones entre el sujeto y el medio y se construye gracias a la actividad física e intelectual de la persona que aprende. Sostiene que el aprendizaje no es una transmisión y acumulación de conocimientos, sino un proceso activo, que se construye constantemente, a través de la experiencia que la persona tiene con la información que recibe.

Esta afirmación de Piaget invita a reflexionar sobre la labor docente: ¿se están formando a futuros docentes desde la acción?, ¿son ellos actores y protagonistas de su aprendizaje? Es por eso que las integrantes del equipo consideran que el docente debe crear un proceso activo, dando participación en la discusión y la toma de decisiones a los y las estudiantes, sobre sus procesos de aprendizaje.

En la teoría de Vygotsky, citada por González y Claudia (2012), expresa que la cultura juega un papel muy importante, pues proporciona a la persona las herramientas necesarias para modificar su ambiente. Sostiene este autor que, dependiendo del estímulo social y cultural, así serán las habilidades y destrezas que los niños desarrollen. Además, la cultura está constituida, principalmente, de un sistema de signos o símbolos que median en las acciones.

A su vez, Bruner, citado por González y Claudia (2012), propone que se debe enseñar empezando por la acción, una actividad que lleve al educando a descubrir un nuevo aprendizaje. Prácticamente, plantea desafiar la curiosidad, la mente y el conocimiento, para que, a través del interés por descubrir, se construyan nuevos aprendizajes. En este proceso de construcción del educando, se elaboran preguntas en base a los conocimientos que posee.

Por lo antes dicho, las integrantes del equipo afirman que todas estas teorías deben ser consideradas por el maestro para crear estrategias que proporcionen un buen aprendizaje en el espacio que le corresponda para desarrollar su práctica. Es bueno que se entienda, que cuando el docente logra comprender la importancia de las estrategias en el proceso enseñanza-aprendizaje y obtiene conocimientos sobre los tipos de aprendizaje que debe propiciar en sus alumnos, combinándolos con el buen manejo funcional y disciplinario en el ambiente donde se desarrolle el proceso, en efecto, sus prácticas tendrán mayor éxito en el aprendizaje de los estudiantes.

Woolfolk (2001), expresa que la disciplina en el aula constituye un conjunto de técnicas empleadas para mantener un ambiente adecuado para el aprendizaje, relativamente libre de problemas de conducta.

Márquez Guanipa, Díaz Nava y Cazzato Dávila, (2007), expresan que una de las funciones de la disciplina es crear una forma de trabajo en la cual, las estrategias y actividades planificadas para el aula, pueden ser realizadas de manera más eficiente.

Desde este punto de vista, la disciplina es un elemento necesario para que la vida y actividad escolar, se lleven a cabo con mayor facilidad. Según el interés que los estudiantes manifiesten por las estrategias y las actividades seleccionadas por el maestro, la disciplina de los alumnos será más evidenciada. Machuca (2009), cita a Skinner, en (1953), el cual confirma que el castigo suprime temporalmente las respuestas. Ausubel (1968), también citado por Machuca (2009), aconseja abandonar el castigo como elemento motivacional, al afirmar que solamente el refuerzo positivo, es la clave de todo el aprendizaje escolar.

Las integrantes del equipo consideran que la disciplina no se impone a la fuerza ni con maltrato, sino que se debe ir creando conciencia de respeto en el alumno, al igual que conciencia de respeto a las reglas establecidas, de modo que el estudiante se sienta libre y feliz en su espacio, disfrutando el proceso enseñanza-aprendizaje con disciplina. Para preparar estrategias funcionales, es necesario tomar en cuenta que dependerá de las circunstancias y de los variados multi-contextos sociales, económicos, políticos y psicológicos, para planear, analizar, programar e implementar ambientes más deseables dentro del aula, en cuanto a interacciones educativas se refiere; cuyo esfuerzo, por parte de maestros y estudiantes, valdrá la pena. El maestro que mantiene el control y la atención de los alumnos, suscitando el interés en el contenido, exponiendo, preguntando, reafirmando, retroalimentándose de las respuestas y preguntas de sus educandos, logrará disminuir el aburrimiento, el cansancio y las conductas indisciplinadas dentro del aula.

Luego de considerar la importancia de las estrategias, los tipos de aprendizajes y del tomar en cuenta para la correcta lectoescritura.

Ante el proceso de lectoescritura, sólo hay dos caminos que dependen mucho de la intervención docente: hacer de esta tarea algo difícil y complicado o una actividad interesante y atractiva, divertida y gratificante, según las estrategias y recursos empleados al momento de hacer que la lectoescritura sea divertida para los educandos.

Pérez (2015), describe algunos recursos que el docente puede utilizar para hacer de la lectoescritura una actividad fácil y atractiva, como por ejemplo: El abecedario como material didáctico, el cual es un complemento para el aprendizaje de la lengua materna. Por eso es recomendable que el maestro de los primeros grados lo tengan en su aula de clase, pues auxiliándose de él, los niños pueden identificar letras, (formas para hacerlas), corregir palabras, aprender su orden y otros. El docente no debe tratar de ser grafista o pendolista, sino que debe saber elaborar las letras, ya que éstas se utilizan en los medios instruccionales elaborados para usarse en clases. Por tanto, el maestro debe conocer principios para elaborar rótulos legibles, comprensibles y atractivos.

Objetivos

General

Aplicar diferentes estrategias, apoyadas de actividades innovadoras, que permitan la creación de acciones que propicien el fortalecimiento de la correcta escritura y que ayuden a lograr un manejo funcional y disciplinario en los procesos educativos.

Específicos

1. Desarrollar las actividades planificadas, fortaleciendo el manejo y la debida distribución del tiempo en la planificación.
2. Crear un ambiente adecuado con los alumnos, promoviendo un aprendizaje de forma divertida, pero a la vez con orden y disciplina.
3. Aplicar un plan con acciones que permitan la buena dicción para la mejora de la comunicación.

Principales referentes teóricos

Para las estrategias, el MINERD (2014).

Para los aprendizajes, los aportes de Piaget, Vygotsky, Bruner y Ausubel citados por González y Claudia en su documento Aplicación de Estrategias en el aula (2012).

Para la correcta escritura, el libro didáctico, (2015), de la Dra. Ruth Pérez.

Para el manejo funcional y disciplinario, los aporte de Skinner y Ausubel, citado por Machuca (2009).

Metodología

La metodología elegida es la investigación-acción, recomendada por Latorre (2005). Ésta es la que más se asemeja a la profesionalización docente. Al implementarla, se puede mejorar, innovar y comprender el contexto educativo, teniendo como meta, la calidad educativa.

En este proyecto se procura obtener información que refleje cualidades desfavorables en la práctica docente, para buscar posibles soluciones que den significado a las perspectivas del proceso enseñanza-aprendizaje, a fin de mejorar las prácticas educativas.

Las metodologías de investigación-acción serán de forma cualitativas, incluyendo:

1. La observación, para diagnosticar algunas situaciones problemáticas.
2. La reflexión, para imaginar algunas posibles soluciones.
3. La planificación de estrategias específicas, para la solución de dicha problemática, a fin de poner en marcha acciones de mejora que conduzcan el proceso de enseñanza-aprendizaje, hacia un mejor desarrollo educativo.

Principales resultados y su discusión

Se logró aplicar estrategias innovadoras las cuales propiciaron un mejor aprendizaje en los alumnos. Las expresiones entre las integrantes del equipo investigador, la maestra encargada del aula en el centro educativo y los estudiantes fueron coherentes, ya que, durante el proceso se evidenció el uso de diferentes estrategias, las cuales permitieron a los estudiantes imaginar, manipular, observar, comparar y elaborar cosas de su interés. Además, en todo momento, en el ambiente áulico, hubo control funcional y disciplinario.

Conclusión

Éste ha sido solo el inicio de la labor docente del equipo, la cual se pretende, continúe como ha iniciado, reflexionando sobre la práctica. La realización de esta investigación- acción ha ayudado a fortalecer la labor docente de las integrantes, quienes han alcanzado sus objetivos particulares.

En primer lugar, se logró, el objetivo general, en un porcentaje total, ya que se aplicaron diferentes estrategias, apoyadas de actividades innovadoras que permitieron la elaboración de acciones que proporcionan el fortalecimiento de la correcta escritura y que, de igual modo, ayudaron a lograr un manejo funcional y disciplinario del proceso educativo. Al mismo tiempo logramos alcanzar el 100% en los objetivos específicos propuestos, ya que se desarrollaron las actividades planificadas, fortaleciendo el manejo y la debida distribución del tiempo en la planificación. De igual modo se creó un ambiente adecuado con los alumnos, ayudándoles a comprender que se aprende de forma divertida, pero a la vez, con orden y disciplina. Y, por último, se aplicó un plan con acciones que permitieron la buena dicción para la mejora de la comunicación. Se concluye que, el éxito en la elaboración de esta investigación-acción fue evidente, gracias a los resultados obtenidos.

Bibliografía básica

- A, G., & Claudia M. (2012). *Aplicacion del Constructivismo Social en el A. GUatemala*.
- Carr, W. (2007). *El docente investigador en educación*. Chiapas.
- Educación, S. d. (2008-2018). *Plan Decenal*. Santo Domingo.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción*. Barcelona: Grao, de IRIF, S,L.
- Machuca, J. M. (23 de 11 de 2009). *monografía*. Recuperado el 12 de 1 de 2016, de <http://www.monografia.com/trabajos89/perspectiva-vygotsky-gestal-socio-biologia/perspectiva-vygotsky-gestal-socio-biologia.shtml>
- Marquez Guanipa, j., Díaz nava, J., & Cazzato Davila, S. (2007). *la disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas*. *Artes y Humanidades UNICA*.
- MINERD. (2014). *Diseño Curricular, Nivel Primario, Primer Ciclo (1ro, 2do y 3ro)*. Santo Domingo.
- Pérez, R. (2015). *Ayudas Didácticas: Enriqueciendo el aprendizaje en el aula*. Santo Domingo: Somos Literatura.

Estrategias de Mejora para la Expresión Escrita en el Alumnado de 3er. Grado.

María Medrano

Carlos Marte

Yasmin Paredes

Introducción

El presente informe recoge las experiencias del proyecto de investigación en el área de la Lengua Española, concerniente a implementar estrategias para la mejora de la expresión escrita. Con el mismo estimulamos el rendimiento académico de los alumnos/as en cuanto a la producción de textos y del mismo modo mejorar nuestra práctica docente.

El Centro Educativo seleccionado para esta investigación fue la Escuela Rafaela Santaella, ubicada en Santo Domingo Oeste, en la avenida Isabel Aguiar #85. Está limitada al norte por el sector Café de Herrera; al sur avenida Luperón; al este Carretera Sánchez KM 12 y al oeste la avenida mirador sur y la zona industrial de Herrera.

La situación problemática que abordamos fue “Estrategias de Mejora para la Expresión Escrita”, en vista de que cuando llegamos al aula y trabajábamos la producción de textos escritos, la clase se volvía un caos y no sabíamos cuáles eran las estrategias más idóneas para trabajar la producción de textos escritos. Por lo que decidimos guiarnos del currículo de nivel primario, primer ciclo, el cual plantea que el proceso de lectura y escritura debe trabajarse a partir de los textos; de igual forma plantea, que al concluir sus estudios los niños y niñas de este nivel deben saber utilizar el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y de manera adecuada, para interactuar en distintos contextos sociales.

A lo largo de nuestra práctica docente en el aula de 3ro B de la escuela, frente a esta situación nos preguntábamos, ¿por qué, si existe un diseño curricular actualizado, todavía se realizan actividades tradicionales y sin sentido en esta aula? Decidimos realizar nuestras prácticas ejecutando actividades acordes a lo planteado en el diseño curricular y es entonces cuando preparamos un taller con el texto de los afiches. Con este taller nos dimos cuenta que los niños no responden a preguntas literales y se les dificulta conocer incluso las letras de su nombre; a algunos se les dificulta leer y escribir textos sencillos. Pero también nos dimos cuenta que muchos de los problemas

relacionados con la producción de textos, nosotros también lo tenemos, ya que se nos dificulta organizar la información por escrito, poca facilidad para identificar ideas principales y ocultas en la información, problemas para argumentar, encontrar, organizar y seleccionar la información.

Reconociendo nuestras limitaciones nos surgen las siguientes interrogantes: ¿cómo podríamos trabajar la expresión escrita en esta aula? ¿Cuáles estrategias podemos utilizar para despertar el interés, tanto en los niños como en nosotros? ¿Cuáles serían las actividades más idóneas para trabajar la producción de textos escritos?

Objetivo general:

Implementar un proyecto de intervención que posibilite la utilización de diversas estrategias para la expresión escrita de los niños de tercer grado.

Objetivos específicos:

1. Presentar a los padres, madres, personal de Gestión de la Escuela y a la maestra del aula nuestro proyecto.
2. Despertar el interés por la lectura a través de situaciones de la vida cotidiana.
3. Fomentar la interacción significativa a través de diversos textos.
4. Relacionar diferentes textos escritos de su contexto.
5. Despertar el amor por la lectura a través de diferentes estrategias.
6. Realizar diferentes juegos que eleven la motivación y el entusiasmo por la escritura.
7. Diseñar estrategias que permitan enriquecer la capacidad lúdica y creativa de los alumnos/as a partir de la lectura de textos.
8. Evaluar el grado de mejora alcanzado por los alumnos/as durante el desarrollo de las intervenciones.

Principales referentes teóricos:

La expresión escrita es fundamental, ya que su objetivo es transmitir uno o varios mensajes al público. Consiste en exponer por medio de signos convencionales de forma ordenada, cualquier pensamiento o idea.

Componer un escrito no sólo requiere el uso de la habilidad de redactar, sino también la lectura, la comprensión y expresión oral. Escribir es quizás la habilidad lingüística más compleja, porque exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de composición. Resulta más que entender la expresión escrita como una destreza compuesta que incluye entre sus procesos compositivos el resto de habilidades verbales: escuchar, hablar, leer y escribir (Cassany, 1999, p 39.).

Los alumnos deberían tener la oportunidad de usar la escritura como un instrumento de reflexión y de aprendizaje. Este autor señala que el alumno aprende a escribir escribiendo y que los docentes deben animar a los alumnos a comentar con sus compañeros sus escritos. La evaluación del progreso de los alumnos en la escritura debe comenzar con el propio trabajo de los estudiantes (escritos, borradores, procesos, etc.). Debemos animar a los alumnos a desarrollar la habilidad crítica de autoevaluar su trabajo, convertirse en redactores eficaces y autónomos más allá del centro educativo (Cassany, 1999, p16-17).

Es bueno resaltar, que a partir de los conocimientos previos que traen consigo los alumno/as, es una buena estrategia para obtener un mejor aprendizaje de cada uno de ellos. *“Partir de los esquemas de conocimientos de cada alumno, en relación con la lectura y la escritura, y del significado o sentido que le atribuyen es una exploración necesaria para ofrecer una intervención que conecte con el saber, saber hacer y con el saber estar de cada alumno o alumna y le haga progresar”* (Fons, 1999).

Los indicadores más claros de las exploraciones que realizan los niños para comprender la naturaleza de la escritura son sus producciones espontáneas, entendiendo por tales las que no son de una copia (inmediata o diferidas). Cuando un niño escribe tal y como él cree que podría o debería escribirse ciertos conjuntos de palabras nos está ofreciendo un valiosísimo documento que necesita ser interpretado para poder ser valorado (Ferreiro, 2002).

La experiencia de uso de la lengua escrita permite realizar actividades que construyen un conocimiento de su significado más allá de decir o escribir letras, sonidos o palabras. Permite aprender a leer y a escribir de manera contextualizada para diferentes funciones. Muchas veces los métodos de enseñanza en las escuelas no son muy buenos y los niños aprenden solo lo básico del lenguaje; no se saben expresar bien de manera escrita, por lo que es bueno completar la educación escolar leyendo o escribiendo textos para ir mejorando lo que ya saben (Fons, 2004).

A excepción del rol que juegan los padres en el aprendizaje de sus hijos, el maestro también juega un rol muy importante con su enseñanza pedagógica, pero depende mucho de las estrategias que utiliza en cada clase y el ambiente que propicie. “El papel del maestro es fundamental para favorecer un contexto de experiencia significativa, fundamentales y de cooperación y a partir de estas facilitar el proceso de cada uno de los alumnos. Es el profesorado el encargado de organizar todas las situaciones de aprendizaje con todas las variables que intervienen en ellas” (Fons, 2004).

Es bueno resaltar que, en numerosas investigaciones psicogenéticas, han puesto de manifiesto cómo los niños y las niñas se aproximan al sistema de escritura y al lenguaje escrito cuando realizan prácticas de lectura y escritura. Durante el proceso de construcción del sistema de escritura, los niños y las niñas atraviesan por diferentes etapas de apropiación. Desde la consideración del dibujo como representación del significado, uso de letras o signos para representar sonidos, hasta descubrir el principio alfabético de la escritura, es decir, que cada letra representa un fonema. Desde esta perspectiva, la mayoría de las llamadas dificultades o errores son parte del proceso de aprendizaje. Tomar en cuenta el pensamiento infantil, partiendo de sus experiencias, saberes e intereses, las características del objeto de conocimiento (el sistema de escritura) y el contexto es fundamental para lograr el desarrollo de capacidades lingüísticas, socialmente contextualizadas, en el estudiantado. (Currículo de nivel Primario, 2013 pág. 68).

Metodología empleada:

La investigación-acción se entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes y de sus problemas prácticos. Las acciones

van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas. (Latorre citando a Elliot 1993).

Para el desarrollo de nuestra investigación utilizamos el modelo de Kemmis (1989) quien desarrolló su modelo haciendo uso del modelo de Lewin organizado en dos ejes: uno estratégico, integrado por la acción y la reflexión y otro organizativo constituido por la planificación y la observación. Ambas partes se encuentran en continua interacción, de manera que se establece entre ambos una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela.

Resultados

Para el equipo investigador el procedimiento lo consideramos de gran interés porque nos permitió adquirir nuevos conocimientos y habilidades para implementar estrategias que favorezcan la expresión escrita y realizar actividades que les permitan a los niños escribir de forma divertida para que el proceso no resulte ser aburrido ni para ellos ni para nosotros. Hay que mencionar además que como equipo investigador obtuvimos nuevas competencias para planificar, gestionar y desarrollar el proceso pedagógico en el aula integrando todas las áreas curriculares.

En cuanto a los alumnos podemos decir que las estrategias implementadas durante el proyecto les permitieron elaborar composiciones de diferentes tipos de textos, enriquecieron su vocabulario, se interesaron más por la lectura y escritura, incorporando niveles de motivación y concentración entre ellos mismos, cambiando también su conducta.

Durante el desarrollo de esta investigación pudimos implementar algunas estrategias dentro de las cuales están los juegos de escritura. Las mismas nos permitieron realizar actividades a favor del interés y la motivación por la escritura en los alumnos. Al mismo tiempo dichas estrategias lograron que reflexionáramos sobre nuestra propia práctica, puesto que determinamos que fue una de las más innovadoras y la que nos dio mejores resultados.

Podemos destacar que enriquecer la capacidad lúdica y creativa de los alumnos/as a partir de la producción de textos y a partir de la dramatización les permitió

aprender de una forma dinámica y divertida, a la vez que produjo en ellos una gran motivación por seguir aprendiendo y ser partícipe de la producción de su propio aprendizaje.

A medida que evolucionaba nuestro proceso de investigación, cada acción realizada nos sirvió como una experiencia de muy buen provecho, puesto que en cada actividad llevada a cabo se iban cumpliendo en gran proporción los objetivos planteados. Esto despertaba mayor interés en nosotros para llevar a la práctica nuevas y divertidas estrategias que nos ayudaron a mejorar cada día el proceso de la investigación.

Con la implementación de este proyecto, los alumnos se beneficiaron bastante, ya que este les permitió desarrollar habilidades y destrezas que son necesarias para escribir un texto.

Además fue de gran ayuda, pues permitió que los alumnos/as expresaran sentimientos, emociones, vivencias y opiniones dejando a un lado la timidez, adoptando las actividades realizadas en el aula, las cuales resultaron muy interesantes y útiles para cada estudiante, puesto que desarrolló en ellos el gusto por la lectura y la escritura; ejes principales de todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para la maestra, este proyecto fue de gran impacto, puesto que los alumnos/as respondieron de manera positiva a los contenidos trabajados mediante las estrategias que utilizamos y se pudo confirmar que la motivación es un aspecto fundamental para el aprendizaje de cada estudiante y que para trabajar la redacción de textos con sus alumnos/as se debe utilizar diferentes estrategias que resulten interesantes para ellos, haciendo a un lado la monotonía.

Con este proyecto aportamos al Centro Educativo nuevas estrategias para mejorar la expresión escrita y que los docentes del área de Lengua Española, a la vez, pueden implementar.

Como equipo investigador, este proyecto nos impactó mucho puesto que pudimos dominar los estudiantes y logramos que se interesaran más por la lectura y la escritura, a la vez que permitió que reflexionáramos sobre nuestra propia práctica, lo que nos permitirá ser mejores docentes en el futuro.

Conclusiones

Después de realizar nuestra investigación sobre: Estrategias de mejora para la Expresión escrita y haber reflexionado ampliamente sobre el tema a lo largo de cada intervención, llegamos a diversas conclusiones:

Para obtener un aprendizaje significativo en los alumno/as es bueno reflexionar sobre nuestra propia práctica y utilizar materiales y recursos diversos que eleven el interés y el entusiasmo por aprender en los y las estudiantes. Podemos mencionar además que la implementación de estrategias innovadoras permite una mejor organización y facilidad para trabajar los contenidos.

La implementación de este proyecto nos aportó excelentes resultados en cuanto a la motivación y el interés de los niños/as por la escritura e incluso podemos afirmar que produjo un cambio en el comportamiento de ellos y los incentivó a trabajar en equipo que es un punto que enfatiza mucho nuestro sistema educativo.

En cada una de las intervenciones llevadas a cabo, se evidenció un buen manejo y sincronización del equipo investigador, pero sobre todo en los resultados obtenidos referentes al aprendizaje que obtuvo cada estudiante y que por ende obtuvimos como equipo investigador, los cuales nos permitieron mejorar nuestra práctica docente.

Como futuros docentes nos llevamos el galardón de la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades para trabajar la expresión escrita y de igual modo, Dios mediante, vamos a llegar al sector educativo con nuevas y mejores competencias, tanto para planificar, así como también para gestionar y desarrollar un excelente proceso pedagógico en el aula, en cualquier área curricular.

Al inicio de nuestro proyecto los niños/as se negaban a producir textos. Decían que no sabían cómo hacerlo. Pero todas las estrategias que implementamos los llevó a cambiar de actitud y más tarde alcanzaron las competencias necesarias, no solo en la producción de textos, sino también en las habilidades de lectura y escritura que son imprescindibles en el área de Lengua Española, las cuales permiten trabajar mejor las demás áreas curriculares. Es bueno mencionar que en ellos se fomentó bastante la curiosidad, el cuestionamiento y el deseo de exploración, los cuales son puntos importantes para contribuir a una mejor comprensión lectora y producción de textos.

Otro punto importante que debemos resaltar es el cambio que produjo en nosotros este proyecto, puesto que no teníamos claro cuáles estrategias podíamos implementar para mejorar la expresión escrita, pero a medida que avanzábamos y veíamos el desenvolvimiento de los estudiantes, cómo aprendían, las actividades que despertaban más interés en ellos, entonces ese fue nuestro punto de partida para ir mejorando, adquiriendo habilidades y competencias, las que permitieron un gran cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las que nos llevaron a la reflexión de nuestra práctica docente y a tomar ideas para utilizar estrategias que mejoren la producción de textos, que a la vez lleven a los estudiantes a una mejor comprensión, pues ambas van de la mano.

Bibliografía

- Casany, D. (27 de Enero de 1999). *Construir la Lectura*. Recuperado el 13 de Febrero de 2016, de <https://books.google.com.do/books?id=Ty6UI3MFZe8C&printsec=frontcover&dq=libros+de+expresion+escrita++de+daniel+casani&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi-lwLtnPrKAhVDph4KHawEDZ0Q6wEINDAE#v=onepage&q=libros%20de%20expresion%20escrita%20de%20daniel%20casani&f=false>
- Condemarin, M. (1999). *En La enseñanza de la Escritura*. Chile: Andres Bello.
- Daniel, C. (08 de Octubre de 1999). *Construir la Escritura*. Recuperado el 09 de Febrero de 2016, de https://www.google.com.do/imgres?imgurl=http://t.gstatic.com/images%3Fq%3Dtbn:ANd9GcRigA4FhU-hfFk16ciBq7vg3mTAmRHX8x7LHOlwV7ai2cPzni-PZK&imgrefurl=http://books.google.com/books/about/Construir_la_escritura.html?id%3DTy6UI-3MFZe8C%26source%3Dkp_cover&h=637&w
- Fereiro, E. *Proceso de alfabetización*. Argentina: Biblioteca Universitaria.
- Ferreiro, E. T. (26 de Octubre de 2002). *Los sistema de escritura en el desarrollo del niño*. Recuperado el 15 de febrero de 2016, de https://books.google.com.do/books?id=wHFXcQcPvr4C&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Ana+Teberosky%22&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjKztKTlvrKAhWD6x4KHTK7D_kQ6wEIHzAA#v=onepage&q&f=false

Fons, M. (s.f.). Recuperado el 15 de Febrero de 2016, de https://books.google.com.do/books?id=0BBxsE-CUuEgC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Freinet. (2011). *La Pedagogía Freinet y la alfabetización Inicial*. Cenobio popoca.

Latorre, A. (2007). *La investigación - acción* . España: Graó, de IRLF, S.L.

Milagros, A. C. (2006). *La lengua Oral y Escrita en el nivel Inicial*. Santo Domingo: EM Moderna.

Modelo para evaluar la oferta de los estudios de grado en la modalidad de enseñanza semipresencial

Clara Elisa Tapia

Introducción

La calidad de los aprendizajes y el nivel de competencias de los egresados de cualquier programa universitario ha sido una de las mayores preocupaciones de la educación superior en los últimos años. Esta situación subyace básicamente en que los egresados reflejan la calidad de la institución de la cual han salido, y lógicamente de los programas o carreras cursadas (Tapia 2012). Si los planes de estudio no son sometidos a valoraciones periódicas es imposible conocer el nivel de calidad de los mismos y poder mantener su mejora permanente. De igual forma, identificar los resultados o efectos en la formación de sus egresados.

Álvarez (2009), refiere que según la Unesco (1998), la calidad de las universidades es el referente más importante para juzgar el desarrollo de estas instituciones. Por lo tanto, la búsqueda de la calidad es inherente al quehacer universitario y debe definirse en función de los elementos y las concepciones a las que responde, ya sea centrada en el diseño, en el proceso o en los resultados. En este sentido, se hace necesaria una evaluación sistemática de toda la propuesta curricular que sirve de base al desarrollo de las carreras, dentro de la cual está el diseño o características de la oferta. Para estos fines la institución debe contar con un modelo de evaluación de sus planes o programas que le garantice el desarrollo efectivo de sus procesos y alcanzar un alto grado de excelencia académica acorde con los objetivos institucionales (Universidad del Caribe, 2008).

De igual forma, disponer de información pertinente para la toma de decisiones. Por consiguiente, contar con un sistema de evaluación de programas es una garantía interna de la calidad en la formación universitaria (Universidad de Catalunya, 2013). Sin embargo, se identificó una institución en la República Dominicana que no dispone de una herramienta de evaluación, ni de resultados que evidencien esta práctica.

Problema de Investigación

Un modelo de evaluación de los planes de estudio que desarrolla una institución de educación superior garantiza contar con información pertinente para la toma de decisiones (Tapia, 2012), así como mantener la mejora permanente de los mismos. La institución identificada no cuenta con una herramienta de evaluación de la oferta que desarrolla, ni de información sobre la calidad de sus programas. En tal sentido es necesario disponer de un modelo de evaluación que responda a las características de la educación semipresencial y que atienda la necesidad existente en esta institución.

Objetivo General

Proporcionar una herramienta de evaluación para garantizar la calidad de la oferta educativa en los estudios de grado en la modalidad semipresencial.

Objetivos específicos

1. Identificar modelos de evaluación de planes (programas) educativos focalizados en la calidad de la oferta en la modalidad semipresencial.
2. Realizar un análisis y síntesis de los estudios seleccionados, referentes a los modelos para evaluar planes (programas) educativos en una modalidad de aprendizaje semipresencial.
3. Determinar y valorar los modelos identificados que responden a la evaluación de los programas educativos de la institución objeto de estudio.
4. Proponer un modelo para evaluar la oferta educativa en los planes educativos en una modalidad de aprendizaje semipresencial.

Principales Referentes Teóricos

La evaluación de la calidad de la educación universitaria se ha constituido en una de las grandes preocupaciones de las reformas educativas (Giorgetti, Romer & Vera, 2013, citando a Villanueva, 2005). De ahí que, las reformas curriculares han tenido que asumir

internamente una revisión crítica y permanente de sus procesos. Todo ello, a los fines de identificar las múltiples relaciones e incidencias de los actores, elementos y variables que intervienen en la formación educativa y poder hacer una valoración de los mismos (De San & Paipa, 2012).

La calidad de la educación superior es un concepto multidimensional que incluye todas las funciones y actividades en las que se desenvuelve el quehacer universitario (Consejo de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior, CONEAU, 2008). La evaluación es el medio o herramienta que permite determinar los niveles de calidad en cada una de las funciones o actividades universitarias.

En tal sentido, debe ser una práctica permanente, sistemática e intrínseca de la universidad, por parte de los actores involucrados, a través de la cual se detectan tanto las debilidades, como los aspectos positivos (Celi, 2008 citando a Álvarez, 1992). En cuanto a los programas o planes de estudio, Perea (2003), indica que evaluar un programa es hacer una apreciación sistemática y objetiva de la concepción, realización y resultados de un proyecto, programa o conjunto de acciones, en proceso de implementación o ejecutado. Por consiguiente, lo que se persigue es determinar la pertinencia de los objetivos, su grado o nivel de ejecución, la eficiencia, eficacia, impacto y viabilidad del programa.

En correspondencia con lo planteado anteriormente, Tejada (2004), afirma que la evaluación de un programa debe ser considerada como un proceso continuo, sistemático y multidimensional de recogida de información relevante, válida y fiable, la cual permite tomar decisiones sobre la calidad del mismo, para mejorar su funcionamiento. Es por esto, que la evaluación de programas es considerada como una metodología que permite comprobar la efectividad y eficiencia para conocer las fortalezas y áreas de oportunidad (Gómez & Mora, 2011).

En la modalidad semipresencial la evaluación de programas se inserta en el contexto de la investigación evaluativa; entendida ésta, como el conjunto de procesos sistemáticos de recolección de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo (Velasco, Bojórquez & Zazueta, 2008). Al definir este proceso, Velasco, Iniciarte y Marcano (2008), señalan, que el mismo consiste en una apreciación sistemática, rigurosa y a la vez flexible, que considera

los elementos contextuales internos y externos, con el propósito de tener una visión integral de la realidad del objeto evaluado en un momento dado.

Velasco, Iniciarte y Marcano (2008), citando a Villarroel (2000), indican que cuando se evalúa un programa, se persigue fortalecer los niveles de calidad; y que esta debe ser entendida como la suma e integración de su pertinencia, eficiencia, efectividad y eficacia. Dentro de este esbozo la pertinencia refiere el funcionamiento del programa, y la efectividad y eficacia a los resultados, según los objetivos, metas e impacto del producto final. Las universidades y agencias evaluadoras han utilizado diversos métodos, los cuales han estado direccionados en tres grandes modelos: conductista-eficientista, humanístico y holístico (Llorence (2006).

Es importante que el modelo de evaluación contemple el eje sustantivo del programa, el cual según Serrano, Moreno, Pons y Lara (2008), consta de cinco elementos que buscan dar respuestas a las interrogantes siguientes: (a) ¿Qué? Y ¿cómo? refiere el contenido del programa, su viabilidad y estrategias que utiliza; (b) ¿cuándo? tiempo o momento en que se realizará; (c) ¿quién? la finalidad del programa; y (e) ¿para quién?, o sea cuál será la audiencia, a quiénes estará dirigido o a quiénes involucra directamente.

Dentro de los modelos de evaluación de programas, se identifica el de resultados, también denominado modelo basado en metas, el cual centra su atención en los productos alcanzados por un programa u organización. García (2010), expresa que el mismo contiene, fundamentalmente, dos subcategorías: el modelo de logro de metas, y el modelo de efectos. Para Velasco, Iniciarte y Marcano (2008), un modelo para evaluar la calidad de los programas debe considerar todos los aspectos que, conforme al diseño curricular institucional, hayan sido establecidos, además de las características, estructuras, diseño y gestión de los programas. Por lo que, un modelo puede responder tanto a sus fases como a su estructura, lo cual le permite un mayor alcance. Velasco,

Bojórquez y Zazueta (2008), refieren que en el modelo de evaluación sistemática de Stufflebeam, se presentan cuatro fases fundamentales para la evaluación: Contexto, Entrada, Proceso y Producto. Lo cual sugiere gran alcance del modelo; prácticamente es completo, en cuanto a sus fases. Sólo habría que definir los aspectos y criterios que debe incluir cada una de esas fases, los cuales se establecen en función del objeto e interés de la evaluación.

Cabe señalar, que sobre la estructura de un modelo de evaluación de carrera existen diferentes enfoques o tipos, dentro de los cuales el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) (2012), refiere el de Roy (1985), definido bajo un enfoque monocriterial. En esta herramienta el analista construye un único criterio que captura todos los aspectos relevantes del problema. Las evaluaciones que se deducen a partir de estos criterios deben ser interpretadas como preferencias parciales, según la definición de cada una.

Metodología

Esta investigación responde metodológicamente a una revisión sistemática desde la perspectiva de la investigación cualitativa. La cual está enmarcada en evaluar e interpretar la información relevante disponible sobre una interrogante de investigación en un área o tema de interés (Gutiérrez, Rodríguez, Calero, Fernández & Piattini, 2004, citando a Kitchenham, 2004). Igualmente, es una investigación que, a partir de una interrogante planteada con claridad, utiliza métodos sistemáticos para identificar, seleccionar y valorar críticamente estudios relevantes sobre esta pregunta.

Tomando como base los fundamentos de esta metodología, se llevaron a cabo los pasos siguientes para realizar el estudio:

1. Se establecieron las preguntas de investigación: ¿Cuáles son los modelos de evaluación en la educación superior que permiten evaluar la calidad de la oferta académica? ¿Qué características debe poseer un modelo de evaluación de programas en la modalidad semipresencial? ¿Cómo se diseña un modelo de evaluación de planes o programas para la modalidad semipresencial?

¿Cuáles beneficios aporta un modelo de evaluación de programas en la modalidad de enseñanza semipresencial?

2. Se realizó la búsqueda bibliográfica en base a la definición de una estrategia de búsqueda sobre la evaluación de programas, con énfasis en la educación a distancia, utilizando como medio principal la web e información electrónica. En bases de datos de publicación electrónica en EBSCO, publicaciones en revistas con ISSN, publicaciones

de universidades, portal Redalyc. Tesis doctorales de Alvin Sherman Library; con un rango de publicación entre el 2009 - 2014.

3. Se seleccionó, organizó y analizó la información de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión establecidos.
4. Se hizo una descripción ponderada del conocimiento acumulado (estado del arte) sobre el tema investigado, con el propósito de identificar los aspectos que deben considerarse en la evaluación de programas.
5. Se realizó la interpretación, discusión y conclusión de acuerdo a los hallazgos de la revisión sistemática.
6. Se elaboró el modelo de evaluación de programa conforme a la modalidad semipresencial y en cumplimiento con el propósito de la investigación.

Principales Resultados

La RS, permitió localizar 130 estudios; la selección se realizó en tres cribas según los criterios de inclusión y exclusión establecidos. La primera en base a la fecha de publicación del 2009 al 2014, permitió identificar un total de 95 estudios; quedando excluidos 35 por no cumplir con los criterios de inclusión. En estos documentos se observó un enfoque conceptual muy ligado a la evaluación de los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje, a partir de indicadores y estándares de calidad. Del 2006 al 2008, se observa un gran debate y producción de documentos en torno a la evaluación de programas, destacándose la preocupación en cuanto a la calidad en las universidades y por los expertos en evaluación. Un alto porcentaje de los documentos refieren a Pérez (2006).

En la segunda criba se identificaron 62 documentos y 33 fueron excluidos según el cumplimiento de los criterios. De los estudios incluidos, 22 refieren a los modelos de evaluación, 32 a la evaluación de planes y/o programas en la educación superior y 8 enfocan la evaluación en la educación a distancia. Estos últimos fueron seleccionados por ser la educación semipresencial un tipo de educación a distancia; en tal sentido el enfoque que éstos desarrollan puede aportar elementos de utilidad para la semipresencialidad.

En cuanto al diseño, los datos indican que en un modelo de evaluación se debe contemplar: (a) criterios o aspectos generales, (b) pasos, fases o actividades, y (c) estructura del modelo de evaluación y aspectos que deben considerarse en la evaluación; incluyendo las particularidades de cada una de estos elementos. Los resultados indican que, un modelo de evaluación permite identificar los elementos clave que requieren ser medidos en una institución, e incluye las relaciones teóricas entre los componentes y permite distinguir áreas en las que es necesario intervenir.

En la educación semipresencial un modelo de evaluación debe presentar las siguientes características: (a) Permitir identificar las particulares del programa que se evalúa, el contexto, el tipo de participantes y los intereses particulares de los administradores; (b) ser riguroso en la metodología de evaluación; (c) funcional; (d) eficaz o efectivo; (d) eficiente; (e) innovador; (f) flexible; (g) integral; (h) prescriptivo. Abarca las tres dimensiones que representan los grupos de variables: académica, tecnológica y administrativa; (i) permitir valorar las reacciones, aprendizaje, transferencia e impacto; (j) dinámico.

Al considerar los beneficios de contar con un modelo de evaluación se identificó que: (a) proporciona información y comprensión sobre el programa que se desarrolla; (b) permite mantener informada a la comunidad educativa; (c) permite identificar las fortalezas y debilidades del programa, así como de las innovaciones que se introducen; (d) ayuda al desarrollo y ampliación del programa; (e) ayuda a configurar políticas, ya que los resultados de una evaluación permiten determinar la dirección futura de los programas; (f) apoya nuevas iniciativas; (g) demuestra la rentabilidad del programa de cara al público externo; (h) valida la pertinencia, eficacia, eficiencia y calidad del programa que se implementa; (i) permite el fortalecimiento permanente del programa; (j) fundamenta la toma de decisiones; entre otras.

Los resultados evidencian que la elección de un modelo de evaluación debe considerar algunos aspectos y criterios, como son: finalidad o propósito, objeto a evaluar, metodología, información a recoger, instrumentos, criterios de calidad y decisiones. Los programas de educación a distancia, requieren de una planificación de carácter riguroso y de una metodología de evaluación con este mismo carácter; en tal sentido, la evaluación debe partir inicialmente de la propia planeación, de su diagnóstico y diseño. Conforme a lo que plantea Trinidad (2010), la evaluación diagnóstica, responde a

la definición del problema, a quiénes afecta e involucra y cuáles son las posibles causas. La evaluación de diseño persigue identificar las posibles debilidades del programa antes de ser implementado, a los fines de mejorar su planificación y controlar la calidad de los procesos de actuación.

Atendiendo a los párrafos anteriores y a partir del Modelo V, de Evaluación – Planeación (González, Gold, Santamaría, Yáñez & Masjuán, 2011), cuya finalidad es el fortalecimiento, aseguramiento y mejora permanente de la calidad de una institución y de sus procesos educativos; así como, su nivel de aplicabilidad tanto en la evaluación institucional como para la evaluación de programas ya sean en modalidad escolarizada, abierta o a distancia, se presenta una propuesta de evaluación de programas. En la misma se asume la evaluación del diseño y la evaluación diagnóstica del programa, desde la perspectiva de la investigación evaluativa y la evaluación- planeación.

Modelo Propuesto

La evaluación-planeación es un enfoque que concibe la evaluación desde la perspectiva de la investigación evaluativa con fines de la mejora permanente. Desde este enfoque el modelo contempla:

La Supraestructura: en la cual se aborda el conjunto de intenciones y el deber ser y la aspiración del ser del programa educativo.

Con la dimensión Contexto General, en la cual serán considerados 9 aspectos: (a) Referentes institucionales; (b) justificación de la carrera; (c) fundamentación; (d) enfoque curricular; (e) modelo educativo; (f) misión y visión; (g) objetivos; (h) competencias a desarrollar e (i) perfiles. Todos éstos acorde con el diseño curricular que se desarrolla en la República Dominicana en los planes de estudios.

La Estructura, refiere las formas de organización del trabajo y las relaciones entre objeto, sujeto y circunstancias, las cuales se concretizan en el proceso enseñanza – aprendizaje. En este nivel se asume la dimensión Programación y Procesos Académicos, en la cual se evaluarán 10 aspectos.

La Infraestructura, envuelve los recursos y condiciones que determinan la viabilidad y operatividad del proceso enseñanza- aprendizaje para que se pueda cumplir

con lo propuesto en el mismo; en esta se contempla la dimensión Recursos, con los aspectos: (a) Humanos, (b) físicos, (c) tecnológicos y (d) financieros.

Dentro de las características del modelo se identifica:

1. Definición del objeto de evaluación
2. Propósito de la evaluación
3. Alcances y limitaciones
4. Orientación de la evaluación.
5. Enfoque.
6. Información desde distintos niveles.

En torno de los criterios presentados, el modelo contempla tres fases:

Planificación del proceso de evaluación, evaluación inicial o diagnóstica y la identificación de debilidades del programa antes de ser implementado, a partir de los resultados obtenidos en la fase anterior y el informe preliminar realizado.

Conclusiones

Conforme a los resultados de la investigación, la evaluación de programas en la educación a distancia constituye una necesidad inminente para las universidades que implementan este tipo de educación, incluyendo cualquiera de sus modalidades, en este caso, la educación semipresencial. Un modelo de evaluación de programas está definido en función del objeto que evaluará, del propósito de la evaluación y de su alcance. En la evaluación de programas a distancia se debe priorizar la dimensión académica, tecnológica y la administrativa. Los resultados indican que los modelos de evaluación en educación superior están dirigidos a valorar los niveles de calidad del objeto evaluado, a través de validación sobre: la pertinencia de lo planificado; coherencia entre lo propuesto y lo ejecutado; y la transferencia o el impacto de los resultados.

La necesidad de verificar, validar y garantizar la calidad de los procesos académicos y administrativos en la educación superior, ha generado el surgimiento de nuevos modelos de evaluación auspiciados por especialista del área, agencias evaluadoras, instituciones oficiales o privadas que velan por la calidad de la educación y las propias instituciones de educación superior a los fines de dar respuestas a la sociedad con egresados cada vez mejor formados y más competitivos.

Desde la evaluación–planeación se genera una cultura de evaluación para la mejora permanente; por lo que, contar con esta herramienta garantizará consolidar las fortalezas existentes en los programas, identificar las debilidades y planificar las acciones de mejoras necesarias a los fines de tomar medidas tempranas y mantener la mejora permanente y el aseguramiento de la calidad. El modelo propuesto permitirá documentar los procesos de evaluación interna de los programas educativos, obtener información temprana, sistematizar y poner a disposición información para la revisión de los procesos; así como planificar e implementar planes de mejora para el fortalecimiento permanente y el aseguramiento de la calidad del programa.

Bibliografía Básica

- Álvarez, M. (2009). *V Taller de evaluación de la calidad y acreditación en la educación superior. Cuba*: Editorial Universitaria. Recuperado de library.nova.edu/lib/novasoutheast/docDetail.action?docID=10353265
- Castellón, S. (2011). Evaluación de la metodología de la enseñanza a distancia. Sobre la formación pedagógica. *PARADIGMA. Revista de investigación educativa*, 11(13). Recuperado en http://www.upnfm.edu.hn/bibliod/images/stories/DocDigitales/Paradigmas/paradigma%2013/paradigma13_2do.pdf
- Celi, S. (2008). *Calidad, Evaluación institucional, acreditación y sistemas nacionales de acreditación*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/salomeceli/calidad-de-la-educación-superior>
- Comisión de Evaluación y Acreditación de Carreras y Programas (CEAACES). (2011). *Modelo general para la evaluación de carreras con fines de acreditación*. Recuperado en <http://www.uta.edu.ec/v2.0/pdf/externos/modelo-generalevaluacioncarreras.pdf>
- Consejo de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (CONEAU), (2008). *Modelo de calidad para la Acreditación de Carreras Universitarias y Estándares para la Carrera de educación*. Recuperado de www.minedu.gob.pe/.../download.php?..modelo_calidad_acreditacion_

- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) (2012). *Modelo para la Evaluación de Carrera con fines de acreditación*. Recuperado en el link: <http://www.slideshare.net/pacosam/4-modelo-general-para-la-evaluacionde-carreras-con-fines-de-acreditacion-15234173>
- García, V. & Aquino, S. (2010, abril). La aplicación de un modelo de evaluación en modalidades a distancia: *El caso de programas de ciencias económico administrativas*. *Apertura*, 2(1). Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/16/20>
- Giorgetti, C., Romer, L. & Vera, M. (2013). *Diseño de un modelo de evaluación de la calidad específico para la Educación a distancia*. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*, 10 (2), pp.54-68. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n2-giorgetti-romerovera/v10n2-giorgetti-romero-vera-es>
- Gómez, J. & Mora, M. (2011). *Los modelos de evaluación aplicados a los programas educativos de educación superior: una perspectiva bibliotecológica*. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-358X2011000100002&script=sci_arttext
- Gutiérrez, M., Rodríguez, A., Calero, C., Fernández, E. & Piattini, M. (2004). *Análisis y revisión de la literatura en el contexto de proyectos de fin de carrera: Una propuesta*. Recuperado de <http://usersdcc.uchile.cl/~mmarin/revista-sccc/sccc-web/Vol6/CCESC08.pdf>
- Perea, O. (2003). *Plan Estratégico del Tercer Sector de acción social. Guía devaluación de Programas y Proyectos Sociales*. Madrid: Plataforma de ONG de Acción Social. Recuperado de <http://www.plataformaongen.org/planestrategico/ARCHIVO/documentos/6/6.pdf>
- Secretaría de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología (SEESCyT) (2010). *Informe de Evaluación Externa Universidad del Caribe (UNICARIBE)*, 2009. Santo Domingo, República Dominicana.
- Serrano, J., Moreno, T., Pons, R. & Lara, R. (2008) Evaluación de programas de formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo, basada en análisis de ecuaciones estructurales. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10 (2). Recuperado de http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA197666762&v=2.1&u=nova seu_main&it=r&p=GPS&sw=w&asid=9cea4deb-515fae102e7bc245194bad7a
- Tapia, C. (2012). *Informe de evaluación docente Universidad del Caribe. (UNICARIBE)*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Tejada, J. (2004). Evaluación de programas. Recuperado el día 25 de junio del año 2013 en el link: http://www.dipujaen.es/export/sites/default/galerias/galeriaDescargas/diputacion/dipujaen/formacion/centrodocumental/Evaluacion_programas_de_formacion.pdf
- Universidad de Catalunya. (2013). *Guía de evaluación del diseño del sistema de garantía interna de la calidad de las enseñanzas artísticas superiores*. Recuperado de http://www.aqu.cat/doc/doc_10449549_1.pdf
- Universidad del Caribe, (UNICARIBE). (2008). *Modelo Educativo (MEDUC)*. Santo Domingo República Dominicana: Somos Artes Gráficas.
- Velasco, F., Bojórquez, C. & Zazueta, L. (2008). *Evaluación efectiva de un programa de educación a distancia*. Recuperado el día 3 de julio del año 2013 en el link: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_07/ponencias/0765-F.pdf
- Velazco, N., Inicarte A. & Marcano, N. (2008). Un modelo para evaluar la calidad de los programas de postgrado. *Telos*, 10 (3), pp. 432-435. Recuperado de <http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA25>

Tratamiento Didáctico dado por los Docentes de Matemática a los Resultados de las Pruebas Nacionales de Octavo Grado de Básica, Respecto al Diagnóstico de los Estudiantes de Primer Grado, del Nivel Medio en los Liceos Públicos, del Distrito Escolar 10-01 de Villa Mella, durante el Ciclo Escolar 2014-2015

Virginia Martínez Cruz

Breve introducción (contextualización del tema y el problema)

“Las Pruebas Nacionales evalúan el logro de aprendizaje alcanzado por los y las estudiantes en los grados terminales del Nivel Básico y Medio, y sus resultados tienen consecuencia para su promoción al grado y nivel siguiente” (MINERD, 2012), y, deben ser tomadas en cuenta como una referencia al momento de iniciar un nuevo ciclo escolar. Sin embargo, los resultados de estas pruebas parecen ser poco utilizados en la forma en que podrían aprovecharse.

Las Pruebas Nacionales representan una oportunidad que debe ser aprovechada adecuadamente por las autoridades escolares, distritales, y los docentes en la implementación de planes de mejora de la calidad educativa.

Los resultados de las pruebas se emiten a través de diferentes tipos de informes que se realizan al respecto. Pruebas Nacionales traen consigo una serie de datos importantes que pueden ser útiles en la búsqueda de la calidad educativa que tanto anhela el país.

Tal es el caso del informe curricular, el cual informa sobre los promedios de puntajes obtenidos por los estudiantes en las diferentes áreas donde se describen los promedios según las diferentes modalidades del currículo dominicano, incluye la descripción de los ítems empleados en la prueba de matemática según sus niveles de complejidad o dificultad. Y además, agrega el análisis pedagógico de los ítems proporcionando al docente de matemática un diagnóstico de los errores que cometen los estudiantes partiendo de las distintas categorías en las que se elabora la prueba.

El aprovechamiento y correcto tratamiento de las pruebas, tanto nacionales como de rendimiento, aseguran que la búsqueda de estrategias para mejorar la calidad

de la educación se encamina por las vías correctas. “Las Pruebas Nacionales contribuyen a la mejorara de la calidad del sistema en la medida en que todos los implicados en el proceso educativo reflexionen y se responsabilicen de los resultados y los utilicen para la mejora” (MINERD, 2012).

Objetivos

Objetivo general: Diseñar una propuesta para mejorar el tratamiento didáctico que dan los docentes de matemáticas a los resultados de Pruebas Nacionales de Matemática de Octavo grado en el diseño de diagnóstico y nivelación a los alumnos que ingresan al primer grado de las escuelas de Nivel Medio públicos, de modalidad general en las tandas matutina, vespertina y nocturna del Distrito Escolar 10-01 de Villa Mella.

Objetivos específicos

1. Constatar el acceso que tienen las escuelas de Nivel Medio del Distrito 10-01 a los diferentes informes que emite Pruebas Nacionales.
2. Describir las acciones llevadas a cabo por la gestión de los centros educativos y el distrito para usar los resultados de Pruebas Nacionales de Matemática en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes
3. Determinar los aspectos recomendados en los informes de Pruebas Nacionales que son utilizados por los docentes para lograr la nivelación de los alumnos a partir de las evaluaciones diagnósticas en el trabajo de aula en las escuelas de Nivel Medio públicos, del Distrito Escolar 10-01, de Villa Mella.

Principales referentes teóricos

Teniendo en cuenta que el fin último de la evaluación es el uso de los resultados en la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje (PEA). Esta fase implica la divulgación y discusión de los resultados, incluyendo la interpretación pedagógica para uso en el PEA, en los procesos de gestión y la formación y capacitación docente. Sin embargo, esta tarea no es tan fácil realizarla como plantearla, ya que desde todas partes del mundo se reportan problemas con el uso de la información proveniente de las pruebas estandarizadas.

Por ejemplo, en España, se analizó el informe que realiza Bishop en el 2013, con el título, "Publicación de los resultados de las pruebas estandarizadas externas: ¿Tiene ello un efecto sobre los resultados escolares?", en el que concluyó que "hemos identificado un posible efecto en lengua, pero no en Matemática. Esto es sorprendente, pero esta idea merece una investigación más a fondo, la cual aplazamos a futuros estudios..." (Bishop, 1997)

Como aspectos relevantes sobre las Pruebas Nacionales, en el informe de PREAL y EDUCA (2010), se considera como positivo la difusión de los resultados por los diferentes medios que utiliza el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD); por otro lado critica el limitado uso que se les da a los resultados de las Pruebas Nacionales, ya que solo se usan para informar, y no se aprovechan para evaluar y mejorar las prácticas docentes, los planes y servicios de los centros, entre otros usos que ellos sugieren.

Metodología empleada

Esta investigación es de enfoque mixto, es de alcance exploratorio, ya que "no existen muchas investigaciones ni indagaciones sobre el tema. Las teorías son escasas y se desconocen las principales variables de interés" (Vara-Horna, 2012, pág. 204) y no pretende profundizar en su contenido.

Debido al poco tiempo para su diseño es de corte transversal, además de que se realiza como requisito para la finalización y obtención del título de maestría en didáctica de las matemáticas. El estudio es descriptivo, "busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población". (Hernández, Fernández, & Batista, 2010, pág. 80)

Por otro lado esta investigación incluye estudios exploratorios, que "se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes" (Hernández, Fernández, & Batista, 2010, pág. 80).

El Distrito 10-01, cuenta con un director de distrito, un técnico encargado de Pruebas Nacionales, un técnico distrital encargado del Nivel Medio, un técnico del área de matemática para el Nivel Medio, además de 24 centros de Nivel Medio, compuestos por 60 docentes del área de matemática en los diferentes grados en las diferentes modalidades y tandas; posee 101 secciones de primer grado con una población aproximada

de 4,285 estudiantes; se reportan 16 directores y 18 coordinadores pedagógicos.(Departamento de Estadísticas, Distrito Escolar, 10-01, 2014-2015, pág.1)

Se tomó una muestra estratificada por tanda de un 50% de las escuelas de Nivel Medio de modalidad general en cada jornada, equivalente a una población de 12 liceos, y se entrevistó a los docentes de matemática de primer grado de cada liceo seleccionado, que representa un 50% de los docentes de matemática del distrito 10-01. De igual modo se entrevistó a los directores y los coordinadores pedagógicos de los centros seleccionados. Convirtiendo estas en "muestras homogéneas" (Hernández, Fernández, & Batista, 2010, pág. 398) Dado que los directores y coordinadores de centro, así como los técnicos y docentes comparten el mismo perfil.

Para hacer la selección se imprimió un cuadro con la lista de los liceos y se sombrearon según sus horarios, siendo los amarillos de tanda matutina, los magentas de jornada extendida, los verdes de tanda vespertina y los de azul claro, de la nocturna. Luego se procedió a pedir a una persona que seleccionara tres de cada color sin mirar los nombres. En el caso de las escuelas de Nivel Medio nocturnos, solo se eligieron dos, pues uno de ellos queda en una zona para la que no hay transporte público después de las 6 de la tarde. Debido a esto fue eliminado de la muestra.

Se pudo obtener más datos con otros maestros de otros centros, aunque no estaban en el muestreo. Hernández Sampieri, (2010 pág. 399), dice que se puede hacer una muestra por oportunidad, y se agregaron cinco formularios más para ampliar la muestra.

Se realizó una revisión documental, (Hernández, Fernández, & Batista, 2010). Se hizo búsqueda en Google Académico, en la página del MINERD y en portales educativos dominicanos como EDUCANDO, EDUCA e IDEICE y los criterios utilizados para la selección de la documentación fueron: informes internacionales sobre las Pruebas Nacionales y la educación dominicana, documentos sobre pruebas estandarizadas, documentos curriculares e informes de Pruebas Nacionales.

Para la segunda etapa del desarrollo se realizaron "entrevistas semi-estructuradas" de "modalidad dirigida" (Ruiz, 2012, pág. 9) a técnicos docentes del Distrito 10-01 y a los directores y coordinadores de los centros visitados, con respecto a sus conocimientos sobre los resultados

recientes de las Pruebas Nacionales, así como aspectos estadísticos que competen a los encargados de Pruebas Nacionales y Matemática de Nivel Medio.

Para los directores y coordinadores de centro las preguntas eran dirigidas a la implementación que hace el centro de los informes que recibe por parte del Distrito Escolar, las acciones que se enmarcan en el proyecto de centro y la planificación del centro para ese año escolar que incluyen el uso de los informes de Pruebas Nacionales del área de matemática.

Un tercera etapa recoge información mediante una encuesta a través de un “cuestionario de preguntas cerradas” (Hernández, Fernández, & Batista, 2010, pág. 217) compuesto de ocho preguntas, en donde se recolecta información sobre la elaboración de la prueba diagnóstica que utilizan los docentes de primer grado del Nivel Medio, sus conocimientos sobre los medios de difusión de los resultados de Pruebas Nacionales, su manejo de los informes de resultado y la utilización que ellos dan a estos resultados y los niveles de complejidad que utilizan en la elaboración de las Pruebas Nacionales. Este se elaboró como un cuestionario cerrado de opciones múltiples.

Para realizar el análisis de las informaciones recogidas se usó la triangulación de fuentes que consiste en “el análisis de una realidad... poliédrica” donde se logra al “combinar distintas técnicas de indagación para lograr hallazgos complementarios y desarrollar el conocimiento relativo a un determinado objeto de estudio” (Rodríguez-Ruiz, 2005). En este caso se han tomado como fuentes para el análisis los textos de los tres tipos de informes sobre Pruebas Nacionales de Matemática que emite el MINERD, las entrevistas realizadas a los técnicos del Distrito 10-01 relacionados al área de matemática y a las Pruebas Nacionales, las entrevistas a los directores y coordinadores de centro y finalmente un cuestionario cerrado dirigido a los docentes de matemática de primer grado que laboran en las escuelas de Nivel Medio públicos del Distrito 10-01 de Villa Mella.

Principales resultados y su discusión

Los técnicos distritales reciben los tres informes de Pruebas Nacionales, los analizan y socializan en el distrito junto a la dirección de éste, luego por área y departamento los analizan para luego distribuirlo y analizarlo con los directores y coordinadores de los centros a través de reuniones y visitas en los casos que sean necesarios.

Los técnicos del área de matemática también se reúnen con docentes en las visitas que realizan a los centros, les hacen sugerencias sobre la importancia de reforzar algunos contenidos en especial, pero no siempre se fundamentan en los resultados de las Pruebas Nacionales.

Las escuelas públicas de Nivel Medio, del Distrito Escolar 10-01 reciben los informes de Pruebas Nacionales, específicamente el de centro, y el estadístico, pero no reportan recibir el informe curricular, según las respuestas de los coordinadores y directores entrevistados.

Los docentes en un 38% aseguran que participan en la socialización con los directores y un 14% con los coordinadores de centro, lo que indica que el 52% de los centros socializan con los docentes los resultados de las Pruebas Nacionales. Lo que contrasta con un 69% que dice no recibir indicación alguna sobre el uso de los resultados de las Pruebas Nacionales. Esto se debe a que los informes son compartidos con los docentes de cuarto grado porque son objeto de pruebas, pero con los grados anteriores no lo hacen con obligatoriedad.

Los técnicos distritales se reúnen con el 19% de los docentes que afirman que socializan los resultados con los técnicos distritales; estos docentes laboran también en cuarto grado.

Los directores y coordinadores entrevistados afirman que los docentes quedan a cargo de la elaboración de las pruebas diagnósticas, y el proceso de nivelación del estudiante al nivel al que ha entrado.

Al cuestionar a los docentes sobre los indicadores que utilizan en sus pruebas diagnósticas, se les presentó una lista obtenida de los indicadores que miden las Pruebas Nacionales de matemática de donde se puede resumir que los docentes, primordialmente utilizan ejercicios en los que los estudiantes reconocen el lenguaje matemático, modelos, diagramas, símbolos para representar conceptos e ideas matemáticas en un 10% de ellos.

Solo el 10% de los docentes agregan ejercicios en los que el estudiante resuelve problemas que involucren conexiones entre la matemática y otras áreas. Esto revela que una muy mínima parte de los docentes toma en cuenta los indicadores de Pruebas Nacionales para la elaboración de sus pruebas diagnósticas. Por otro lado, al cuestionar a los directores y coordinadores sobre los contenidos que se trataban en las pruebas diagnósticas expresan que no influyen en esto, pues lo consideran función del docente exclusivamente.

Al cuestionar a los docentes si elaboran las pruebas diagnósticas usando como bloques de contenidos, Números, Álgebra, Geometría, Medición y Estadística. Los resultados obtenidos del cuestionario fueron que el bloque de números y operaciones lo utiliza un 10%. Siguiéndole los contenidos de geometría, medición, estadística y finalmente álgebra con un 9%. Esto revela que muy pocos utilizan los contenidos que sugiere Pruebas Nacionales en los informes de centro.

Conclusiones

Con respecto al acceso que tienen los centros escolares del Distrito 10-01 a los distintos informes de Pruebas Nacionales se concluye que:

El informe curricular no es conocido por los directores y coordinadores de centros, y tampoco por los docentes.

Los docentes de primer grado de nivel medio no tienen acceso a los informes porque no le son entregados por la coordinación y dirección del centro.

Con respecto a las acciones que llevan a cabo el Distrito Escolar 10-01, los directores y coordinadores de centro, así como los docentes de matemática de primer grado del Nivel Medio consisten en:

No se cuenta con un plan estratégico distrital dirigido a utilizar los resultados de los análisis hechos a los informes de Pruebas Nacionales en los planes de mejora de las condiciones de entrada de los estudiantes en el área de matemática de primer grado.

Seis de los ocho directores y coordinadores entrevistados aseguran que reciben monitoreo por parte de los técnicos distritales, y socializan sobre los resultados. Todos coinciden en que no participan de talleres o cursos que se fundamenten en los resultados de Pruebas Nacionales.

Los directores y coordinadores de centros no tienen una política interna que establezca la aplicación de estrategias de mejora en el proyecto de centro, basados en los resultados de los informes de Pruebas Nacionales.

Además, los directores de los centros visitados en esta investigación no tienen como política la elaboración de pruebas diagnósticas en el área de matemática, esta actividad es opcional de los docentes.

Con respecto a los aspectos recomendados en los informes de Pruebas Nacionales y el uso que le dan los docentes para lograr la nivelación de los alumnos a partir de las evaluaciones diagnósticas en el trabajo de aula en las escuelas públicas de Nivel Medio del Distrito Escolar 10-01, de Villa Mella en el aula.

En los centros investigados las pruebas diagnósticas son elaboradas por los docentes, en algunos centros se habla de que los docentes entregan a la oficina de la dirección los modelos de pruebas, sin embargo, no se hace obligatorio para todos los docentes.

La elaboración de prueba diagnóstica se fundamenta en los conocimientos que tienen los docentes en el currículo de media, y los temas que ellos asumen como importantes.

En los centros visitados no se incluye los resultados de las Pruebas Nacionales de matemática de 8° grado en el plan de mejora del área de matemática.

En las escuelas nocturnas visitadas, los docentes y coordinadores asumen la prueba diagnóstica como una prueba de ingreso, y no como una parte del proceso para iniciar la enseñanza de la matemática en el Nivel Medio, por lo que no las realizan.

Bibliografía básica

Ley No. 66-97. (9 de Abril de 1997). *Ley orgánica de Educación de la República Dominicana*. Santo Domingo, República Dominicana: Gaceta Oficial.

Bishop, J. ((1997)). "The Effect of National Standards and Curriculum-Based Examinations on Achievement". *American Economic Review*, vol. 87 (2), 260-264.

Casassus, J. (Enero-Abril de 2007). El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de calidad y la segmentación social. (Anpae, Ed.) *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 23(1), 71-79. Recuperado el 7 de Marzo de 2015, de <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19014/11045>

Centro de estudios en políticas públicas. (2008). *Las evaluaciones educativas en la región*. Informe para la red de periodistas especializados en educación en Latinoamérica, Centro de estudios en políticas públicas., Buenos Aires.

- EDUCA, *Acción empresarial por la Educación*. (s.f.). Recuperado el 12 de Febrero de 2015, de <http://educa.org.do/investigaciones/>
- Gallardo-Gil, M., Fernández-Navas, M., Sepúlveda-Ruiz, M.-P., Serván, M.-J., & Yus, R. &. (2010). PISA y la competencia científica: Un análisis de las pruebas de PISA en el Área de Ciencias. *Relieve*, 16(2). Recuperado el 17 de Abril de 2014, de http://www.uv.es/relieve/v16n2/RELIEVEv16n2_6.htm
- Grau, S. y. (2010). *La evaluación, un proceso de cambio para el aprendizaje*. Obtenido de Repositorio institucional de la Universidad de Alicante: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/14937>
- Jornet, J. M., & Suarez, J. M. (1996). Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento: usos y características métricas. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 14(2), 141-163.
- Martínez Rizo, F. (21 de Julio de 2009). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 11(2). México D. F., Aguascalientes, México. Recuperado el 16 de Marzo de 2015, de Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-mtzrizo2.html>
- Mora, L. (2007). *Evaluación Diagnóstica en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales* (tercera ed.). San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Murillo, F. J., & Román, M. (2008). Resultados de Aprendizaje en América Latina a partir de las Evaluaciones Nacionales. I(1), 6-36. Obtenido de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1.html>
- Olivares, E., Jorge, P., & Castro, A. (2001). *Actitud ante las Pruebas Nacionales de los actores que participan en el proceso educativo en el colegio Fray Antón de Montesinos y en la Escuela Fe y Alegría en Santo Domingo*. (J. F. Vegazo, Ed.) Santo Domingo, República Dominicana: Universidad Autónoma de Santo Domingo UASD.
- P9 Eurydice. (septiembre de 2010). *Pruebas Nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados*. (S. G. Publicaciones, Ed.) Recuperado el 7 de Marzo de 2015, de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/109ES.pdf
- Popham, W. J. (1999). *¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?* PREAL. UCLA: Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- PREAL y EDUCA. (2010). *El reto es la calidad*. Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) & Acción empresarial por la Educación (EDUCA), EDUCA Investigaciones. Santo Domingo: NS Solutions. Recuperado el 11 de Febrero de 2015, de <http://educa.org.do/investigaciones/>
- Reimers, F. (Mayo-Agosto de 2000). Educación, Desigualdad y Opciones de Política en América Latina en el Siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*(23), 21-50.

La Vida Cotidiana de la Escuela desde la Perspectiva del Gestor Escolar Comunicación Oral

María Margarita Villegas

Freddy González

Introducción.

El hecho de vivir en la sociedad del conocimiento e interconectada globalmente, propicia formas de vida que no puede esperarse que sean eternas ni duraderas. En una sociedad de este tipo, muchos de los fenómenos se caracterizan por ser efímeros y demandantes de cambios como producto de la gran cantidad de información y las posibilidades de movilidad a lo interno y a lo externo de cada organización. Esto promueve nuevos modos de vida y del ejercicio del trabajo, lo cual hace necesario contar con una educación que esté reformándose continuamente y adaptándose permanentemente a sus requerimientos formativos. Por ende, cualquier meta de desarrollo social pasa por la mejora en el ámbito educativo.

Actualmente, no se concibe la formación, solo apegada a títulos o diplomas obtenidos en escuelas tradicionales de formación (universidades). Las nuevas tendencias depositan en las organizaciones escolares el liderazgo para responsabilizarse de procesos de auto y co-formación al interior de la misma o lo que también se llama formación en contextos situados. En ese panorama, se aspira que cada escuela se constituya en un centro de formación para la mejora escolar. Y en ese contexto se reconoce que la calidad de la educación tiene vínculos estrechos con la gestión escolar. Para que ello sea posible, se requiere que el personal directivo cuente con herramientas de formación que les posibilite cuestionarse la vida cotidiana a través de la observación y documentación de lo que ocurre regularmente en la rutina de su jornada laboral a lo interior de su escuela.

En el anterior marco, surge el presente trabajo en el cual se plantea lo siguiente:

Objetivos

1. Explorar la vida cotidiana de un gestor escolar a partir de la documentación de una de sus jornadas laborales

2. Distinguir los fenómenos institucionales sobre los cuales acciona su pensamiento para caracterizar la dinámica de su trabajo.

Principales referentes teóricos

Escuela como ecosistema. Hoy en día se reconoce a la escuela como ecosistema social y humano en el que se interviene y se gestan principios y modos de vida representativos de la unidad que lo constituyen, marcada por sus rutinas, sus tradiciones, sus costumbres y sus valores, los cuales funcionan con carácter holístico, integrador y sistémico. Esto significa que un cambio en cualquiera de sus componentes va a generar cambios en todo el sistema (Lorenzo Delgado (1995). Por consiguiente, cualquier reforma curricular no puede estar al margen de las instituciones responsables de llevarlas a cabo, ya que como lo han sostenido Medina Moya, Jarauta Borrasca y Urquizu Sánchez (2005, p.237) la efectividad de los cambios no se debe tanto a las características personales y el perfil profesional de los docentes, "...sino al contexto académico, institucional y cultural en el que se sitúa la innovación"

Liderazgo del gestor de centros educativos. Para poder entender la escuela, existe la tendencia a depositar en sus líderes la construcción y realización de las acciones y procesos que lo comprometan con la mejora de sus instituciones. En ese marco, no obstante, los responsables de la gestión de instituciones educativas no pueden desconocer la fuerza formadora del lugar laboral ya que allí se produce un robusto proceso de socialización profesional (Sanjurjo, 2000), lo cual va contribuyendo con el desarrollo de las cualidades para el desempeño académico situado a la dinámica histórica-cultural donde tiene lugar la escuela. Por ende, el papel de la gestión escolar y su relación con la calidad de la educación actualmente está siendo mirada desde una perspectiva mucho más compleja.

La vida cotidiana desde un enfoque hermenéutico reflexivo. un modo de valorar lo que ocurre en el interior de las instituciones escolares es el uso de estrategias de observación y documentación de lo que ocurre cotidianamente en ellas (Woods, 1987 y Heller, 1998). La idea es asumir una gestión escolar desde un enfoque hermenéutico-reflexivo (Carr, y Kemmis, 1988), con la intención de reconstruir las prácticas institucionales que permiten el debate y discusión en comunidades de prácticas profesionales, garantizando, de esta forma, la vinculación estrecha entre los esfuerzos de mejora institucional y los resultados de los

aprendizajes de los alumnos (Krichesky y Murillo Torrecilla, 2011). Con ello, se promueve crear estructuras institucionales orientadas a la creación de hábitos profesionales (Bourdieu, 1991) a fin de hacer a la organización escolar, consciente de emprender los cambios que permitan las adecuaciones a las demandas sociales, máximo en el caso de reformas curriculares, lo cual es el caso actual de la República Dominicana.

Metodología empleada

Como metodología de trabajo se hizo el estudio a partir de un meta de análisis textual con los diarios de registro elaborados por 31 gestores escolares acerca de su vida cotidiana laboral. El personal gestor forma parte de equipos de gestión de 22 centros escolares, conformados por directivos de escuelas primarias y secundarias, así como coordinadores pedagógicos y responsables de unidades de las instituciones donde trabajan. De esta forma se tomaron 31 textos construidos para describir un día de trabajo a partir del mandato de registrar lo que ocurría en una jornada laboral. Estos tienen una extensión de dos o tres páginas. A estos se le extrajeron los indicadores a partir de los cuales se construyeron unas primeras categorías de análisis, cuyos resultados son el producto que en este trabajo se socializa.

Resultados sobre la vida cotidiana de un gestor escolar.

La vida cotidiana del Gestor Escolar navega entre las actividades orientadas a agenciar las rutinas que marcan la actividad escolar al interior de la escuela y responder a las metas educativas que le son asignadas como institución escolar.

Rutinas de un día de trabajo. Todos reconocemos, tal como lo indica Bourdieu (1991), que las rutinas tienden a marcar pautas de acción y de organización de las personas que comparten espacios en una determinada organización. Hacerlas ostensibles permiten tomar conciencia de su naturaleza y características a fin de procurar su articulación en función de la misión y visión de la estructura institucional para la cual actúan. Así, al solicitarles el registro de un día laboral, el 90 % de los textos redactados por los sujetos consultados estuvieron compuestos por las actividades que hacen día a día, como responsables de la gestión escolar institucional. Entre algunas de las rutinas que se destacan están las que se muestran en la tabla 1:

Tabla 1. Rutinas de un día el gestor escolar

RUTINAS DE UN DÍA LABORAL DEL GESTOR ESCOLAR	
1.	Saludo a todo el personal del centro: docente, administrativo, de servicio y miembros de la comunidad.
2.	Revisión de que los espacios estén higiénicamente disponibles.
3.	Disponibilidad de los instrumentos para el control del registro de ingreso del personal.
4.	Organización e inicio de la 1era actividad académica del día: el acto cívico.
5.	Valorar que todos los docentes estén en sus aulas con sus niños.
6.	Pasar revista por los salones a fin de ver que las clases se estén realizando según el cronograma previsto.
7.	Resolver los problemas de inasistencia imprevista de personal.
8.	Volver a la oficina para realizar las actividades administrativas previstas:
9.	Atender algunos representantes que demandan su atención a fin de resolver algún problema con docente o con su propio representado.
10.	Tener en cuenta alguna situación irregular en las relaciones entre el personal, ya sea docente, administrativo o de servicio.
11.	Atender la visita de algún representante del distrito escolar o del MINERD
12.	Observar el desarrollo de las actividades del centro: el inicio de clases, el receso, el almuerzo, según el caso y la actividad de salida de los estudiantes y de todo el personal que labora en el mismo.

En ellas se pueden apreciar todo lo que se hace desde que se inicia la jornada hasta que culmina. Esta información permite inferir lo agobiante que resulta la gestión, sobre todo, si no se distribuyen las funciones en uno u otro miembro para equilibrar las responsabilidades, lo cual parece que poco se hace, según opiniones de los propios autores consultados.

Los fenómenos institucionales que caracterizan la dinámica de un día de trabajo están los previstos en sus funciones (MINERD, 2013) y los imprevistos que emergen derivados de circunstancias que ocurren y se dan en la vida de la escuela, como cualquier organización social.

Entre los fenómenos institucionales previstos están mantenerse informado con los y las docentes sobre el estado del desarrollo de las actividades académicas establecidas en el periodo escolar, tal como se observan en la tabla 2.

Tabla 2. Actividades académicas regulares del periodo escolar

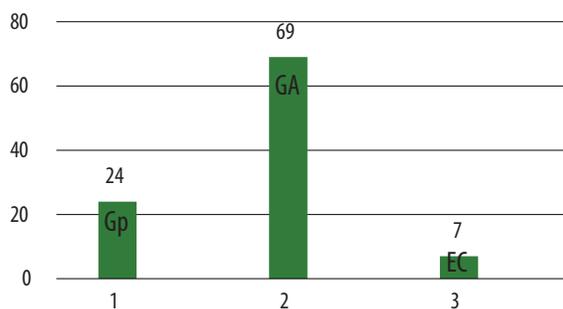
NO	ACTIVIDADES ACADÉMICAS CORRESPONDIENTES AL PERIODO ESCOLAR
1	Interpretación sobre los documentos que apoyan las actividades curriculares
2	Grado de logro de la actividad académica programada
3	Coordinación y gestión de reuniones con el personal orientadas a construir el proyecto escolar
4	Suministro de recursos técnicos que se demandan desde el distrito escolar

Estos se extrajeron como indicadores derivados de las acciones que realizan en un turno escolar por cada escuela.

Fenómenos institucionales imprevistos. En esta categoría están todos aquellos fenómenos que surgen o emergen del ejercicio de una actividad programada, en la cual se desencadenan asuntos que no fueron considerados en el plan institucional; y, por ende, no se cuenta con una estrategia de abordaje que favorezca su atención oportuna y de resolución efectiva, impidiéndose el abordaje dirigido a disminuir sus efectos en detrimento de las metas educativas. Esto afecta el logro de los aprendizajes de los estudiantes y el alcance de los fines de la organización escolar. Del análisis, se derivaron dos categorías: la Gestión Pedagógica y la Gestión Administrativa del gestor escolar, tal como lo establecen las funciones del Manual Operativo del Centro Educativo Público (MINERD, 2013). A continuación, se exponen cada una.

En la Gestión Escolar están las actividades emergentes encontradas que se articulan a asuntos de orden pedagógico (Gestión Pedagógica); asuntos de orden administrativo (Gestión Administrativa) y asuntos referidos a la relación de la escuela con la comunidad (Gestión Escuela Comunidad). En el gráfico uno, se expone la distribución en porcentajes de cada uno de estos asuntos.

Gráfico 1. Distribución de las funciones en la Gestión de los Centros Educativos



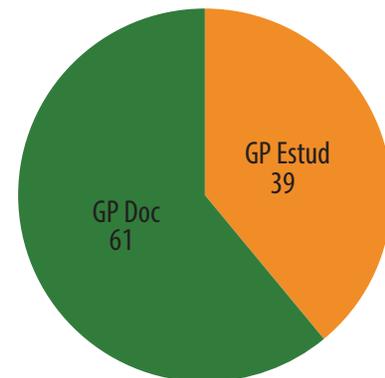
Como se puede ver, el porcentaje mayor (69%) se refiere a la Gestión Administrativa; la Gestión Pedagógica está en 2do lugar; y, en 3er lugar, la Gestión Escuela-Comunidad con un 7 %. Este último porcentaje resulta preocupante si se toma en cuenta el papel de la familia en el rendimiento del alumno, tal como lo indican Morillo y Martínez-Garrido (2015: 244) quienes han encontrado en sus investigaciones que el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes son las variables que se encuentran más vinculadas con

el logro educativo de los estudiantes. Esto permite explicar mucho la incidencia de los porcentajes de las mejoras escolares.

Gestión Pedagógica. En este renglón se quiso revisar el porcentaje de distribución de las funciones en la Gestión Pedagógica, atribuida a qué tipo de recursos: estudiantes, docentes o materiales educativos. Se encontró, como se puede observar en el gráfico 2, que se orientan más a los docentes con un 61 %, en asuntos como necesidades en la apropiación del proceso lector y escritor, formación en el uso de las tics, empoderamiento del personal sobre el tema, maestra con dificultad para ubicar la etapa de alfabetización, maestras que se resisten a reflexionar sobre su práctica, dificultades para el manejo de conflictos y sus emociones, entre otros.

En los estudiantes el porcentaje se ubica en un 39 %. Esta cifra revela preocupaciones sobre el logro de la competencia lectora de los niños de pre-primario, estudiantes que no tienen apoyo en sus hogares, indisciplina de los estudiantes, bajo nivel de competencias en las asignaturas objeto de pruebas nacionales, bajo rendimiento académico en matemática. Se destaca que no hubo ningún porcentaje referidos la calidad de los materiales y recursos didácticos.

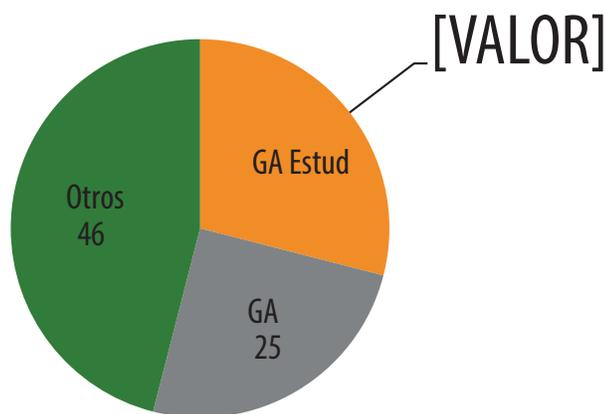
Gráfico 2. Distribución de las funciones en la Gestión Pedagógica



Gestión Administrativa. En este se procedió a revisar el porcentaje de distribución de las funciones administrativas. Esto arrojó que la Gestión Administrativa el mayor porcentaje de las funciones y acciones (46%) están referidas a asuntos diversos de orden institucional, tales como ausencia imprevista de docentes, clima escolar inadecuado, falta de un personal capacitado para brindar los primeros auxilios, la odisea de mantener el orden durante actos cívicos, etc. El 2do lugar lo ocupan los aspectos administrativos (29 %) relacionados

con los estudiantes. En estos se tienen algunos como: joven que cuida a sus hermanos, llegada tarde de algunos estudiantes, actitud de indiferencia ante las actividades remediales, agresividad entre estudiantes, etc. Y en 3er lugar se encontró lo asociado con los docentes con 25 %, tales como: falta de cumplimiento a las normas internas del centro educativo, dificultades en el manejo de los procesos administrativos, docentes que no publican sus calificaciones, falta de criterios claros de evaluación de acuerdo a normas establecidas, etc.

Gráfico 3. Distribución de Funciones de Gestión Administrativa



Conclusiones.

1. Una parte sustantiva de la actividad cotidiana del Gestor Escolar es invertida en labores de supervisión, tales como: asistencia de los docentes, cumplimiento de horarios, funcionamiento de los servicios, entre otras.
2. Otro componente importante de la labor del Gestor Escolar es la que se refiere a la realización de actividades administrativas como, por ejemplo: reuniones con los demás miembros del Equipo de Gestión, u otros miembros de la Comunidad Educativa, para atender requerimientos solicitados por las instancias administrativas superiores.
3. Una actividad importante del Gestor Escolar se refiere a la coordinación y gestión de reuniones con el personal, orientadas a construir el proyecto de centro educativo.
4. El Gestor Escolar constituye el enlace fundamental entre el Centro Educativo a su cargo y las autoridades del Distrito Escolar, como instancia superior inmediata.

5. Independientemente de cualquier otra actividad, el Gestor Escolar tiene la responsabilidad de garantizar la calidad de los procesos académicos, propiciando las acciones que coadyuvarían a los logros previstos en el Plan de Mejora del Centro.

Referencias

- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Heller, A. (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Krichesky, G. y Murillo Torrecilla, F.J (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 9 (1) 65-83
- López Martín, R. (2001). *La escuela por dentro. Perspectiva de la cultura escolar de la España del siglo XX*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Lorenzo Delgado, M. (1995). *La organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas
- Medina Moya, J.L.; Jarauta Borrascas, B. y Urquiza Sánchez, C. (2005). Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario novel: un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 23, n.º 1, págs. 205-238.
- Murillo, F. Javier y Martínez-Garrido, C. (2015). La formación de directores y directoras, un factor (más) de inequidad escolar en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 69 pp. 241-266 - OEI/CAEU
- Sanjurjo, L. (2000). Los procesos de socialización profesional en las instituciones educativas en N Roberto Boggino y Fernando Avendaño. *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens ediciones; Pp. 123 -140
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona- España: Ediciones Paidós.

El Acompañamiento Pedagógico como Estrategia de Formación Continua

Carmen Payano Espinosa
Ubaldina Medina

Introducción

Minimizar la brecha entre la teoría y la práctica se convierte en un gran desafío para los programas de formación y para los formadores, desde cualquier ámbito. Esta realidad conlleva la consecución de una serie de estrategias mediadoras para direccionar los procesos pedagógicos con intencionalidad didáctica “La práctica debe siempre ser edificada sobre la buena teoría” (Leonardo Da Vinci).

Es así como el sentido y perspectiva del Acompañamiento Pedagógico desde el enfoque histórico-cultural y socio-crítico, dentro del marco de disminuir la brecha dicotómica entre la teoría y la práctica, necesariamente requiere articularse desde cualquier programa de formación en el contexto donde se tenga compromiso de formar personas como sujetos histórico-culturales, y en consecuencia donde se desarrolle la acción (Vezub, 2010).

Rodríguez Arocho (2013), lo describe como “desde la perspectiva histórico-cultural, la formación docente permanente es una práctica social que implica actividades humanas, está históricamente situada y es mediada por producciones culturales”. En consecuencia, este enfoque ha de incentivar la realización de prácticas más contextualizadas, teniendo como pronóstico, partir siempre del sentir de los actores mediados en el contexto. Esta provocación ha de posicionar al formador frente a los desafíos, las necesidades y el sentido de ser persona. Los seres humanos no habitan aislados unos del otro, deben ser vistos como sistema que interactúan entre sí, lo que los convierte en una hilera circular sin que se imponga la posición de dominados ni dominadores.

El Instituto Tecnológico de Santo Domingo en convenio con el INAFOCAM y el MINERD desarrollan en la actualidad la Especialización en Educación inicial para los docentes de este nivel en las Regionales de Azua, San Juan, y San Pedro de Macorís con una totalidad 180 docentes del nivel.

La universidad, dentro de sus programas de formación para docentes, ha asumido la Estrategia de Acompañamiento Pedagógico desde los enfoques histórico-cultural, y socio-crítico (CEED –INTEC, 2008), como estrategia de formación continua. Este se constituye así en el eslabón vinculador entre la formación y el contexto áulico, en intención de mejorar las condiciones de aprendizajes de los niños y las niñas desde un ambiente más cercano y real.

Por ende, en esta oportunidad se comunica este trabajo en el cual se plantean los siguientes objetivos:

Objetivos del estudio

Compartir los resultados sobre la experiencia de Acompañamiento Pedagógico que se ha realizado en los dos primeros trimestres de la Especialidad en Educación Inicial en INTEC en las sedes de San Juan de la Maguana, Azua y San Pedro de Macorís.

Profundizar en la reflexión de los aprendizajes obtenidos a través de los Acompañamientos Pedagógicos como estrategia de formación continua protagonizadas con Profesores Acompañantes para Docentes participantes de la Especialidad.

Referentes teóricos

El Acompañamiento Pedagógico es una estrategia de formación continua (INAFOCAM, 2013) que articula el postgrado con el contexto del centro educativo, el cual tiene sus fundamentos en la teoría del **enfoque histórico-cultural y socio-crítico**. Esta plantea la articulación orientada a visualizar y observar si los aprendizajes y competencias que queremos que ellas desarrollen, están ocurriendo o no.

En ese sentido, estas prácticas se han visto nutridas con los trabajos de García y Manuel (2005), quienes han desarrollado un enfoque sistémico del acompañamiento pedagógico, el cual es coherente con el enfoque histórico-cultural porque utiliza la indagación dialógica como unidad de práctica y aprendizaje que son estrategias básicas en la puesta en práctica del acompañamiento pedagógico. Tal como lo cita Rodríguez Arocho (2013), “*el acompañamiento es el recurso pedagógico preferente para la formación profesional en nuestra comunidad de práctica y aprendizaje*”.

Este proceso lo entendemos, articulado con los procesos de construcción de comunidades de aprendizajes y como la relación entre dos o más personas en procesos de enseñanza recíproca y de ayuda mutua. El acompañamiento actúa por demanda y se inserta en una red de relaciones colaborativas, horizontales, retroactivas y recursivas; determinadas por un componente de calidad: la humanización de las relaciones sociales (Martínez Diloné y González Pons, (2010). La diferencia es lo que le da sentido. Por eso creemos que el acompañamiento no es fortuito; lo mueve la necesidad.

Según Rodríguez Arocho (2013) Lev S. Vygostky, en su formulación original del **enfoque histórico-cultural** (1931/1995), advirtió que los orígenes de la actividad consciente y de la conducta inteligente no se encuentran en el cerebro como órgano humano o en las profundidades del espíritu, sino en las condiciones externas de la vida en sociedad. De acuerdo con este planteamiento central del enfoque histórico-cultural, es que la actividad propiamente humana es la que relacionamos con procesos psíquicos superiores, la cual tiene su origen en formas de interacción social, estando históricamente situada y formalmente mediada por herramientas y símbolos que son productos de la cultura (Rodríguez Arocho, 2013).

Rodríguez Arocho (2015), plantea que “la sincronía entre el enfoque histórico-cultural y la pedagogía crítica ha sido destacada recientemente”. Desde tales perspectivas, la escuela es concebida como una creación cultural y, en tal sentido, la forma en que se realiza el proceso enseñanza-aprendizaje se haya moldeada por las prácticas de la cultura, las cuales no son estáticas, sino que cambian en función de transformaciones histórico-sociales.

Lo planteado en las citas anteriores nos confirman la importancia de la aplicación del acompañamiento pedagógico en el contexto de las prácticas docentes realizadas en el Centro Educativo, pues garantizan el cambio de actitud en las mejoras de las estrategias pedagógicas de los/as docentes y de los procesos de aprendizajes de los niños/as, además de la ventaja que nos ofrece la reflexión con otros iguales.

Método

La metodología es la narración de experiencias: que consiste en describir paso a paso la experiencia vivida utilizando técnicas que nos permitan documentar, registrar y compartir lo vivido a través de una experiencia reflexiva (Villegas, 2014)

Sujetos co-participantes del estudio.

SEDE	DOCENTES PARTICIPANTES	PROFESORAS ACOMPAÑANTES
SJM	36	4
AZUA	65	8
SPM	79	5
Total	180	17

Técnicas Implementadas. Estas se desarrollaron teniendo en cuenta los criterios planteados por Bórquez, G. (2013); Taveras, Bórquez Hernández, Payano, Gómez, y Vidal (2013) y (Wells, 1999). Las estrategias fueron las siguientes:

-La Indagación Dialógica: como medio para intercambiar ideas con preguntas y comentarios que permitan el compartir experiencias sobre las prácticas realizadas.

-Los Encuentros Reflexivos: es el que se produce para repensar las acciones realizadas y poder tomar decisiones reflexionadas entre iguales al compartir experiencias y al mejorar sus prácticas pedagógicas.

-La Observación de Clase: es la actividad de presenciar el desempeño docente, en la ejecución de su planificación, en los diferentes momentos, registrando los diversos aspectos que nos inquietan o nos llaman la atención para luego ser dialogados y reflexionados con el/la docente.

-Instrumentos y recursos usados: (a) **Grabación de audio:** que será traducido para ser usado como evidencia de la experiencia vivida. (b) **Cuaderno Registro de campo:** contiene las preguntas generadas sobre lo observado, comentarios para compartir en el encuentro reflexivo, dudas que queremos aclarar, preocupaciones que deseamos compartir, reconocimiento de buenas prácticas que vimos, entre otros.

Para el análisis de los datos se hizo análisis de contenido a través de la revisión y registro de cada una de las actividades de acompañamiento desarrolladas.

Resultados del estudio

Los resultados del estudio se presentan en función del número de Acompañamientos Pedagógicos realizados a las diferentes sedes; aspectos iniciales observados; fortalezas encontradas y necesidades apreciadas.

Tabla 1. Encuentros Realizados

SEDE	OBSERVACIONES EN EL AULA	OBSERVACIÓN DE VIDEOS DE BUENAS PRÁCTICAS	ENCUENTROS REFLEXIVOS EN RED
SPM	53	9	62
SJM	15	5	10
Azua	39	5	16
Total	107	19	88

Aspectos iniciales observados

- Antes de iniciarse el proceso de acompañamiento, se observó que las docentes participantes de la Especialidad, expresaron sentir temor para definir las fechas de las primeras visitas. Temían ser supervisadas y juzgadas. Esto cambió radicalmente luego de las primeras visitas. Todas querían y pedían ser visitadas y acompañadas en el aula.
- En las primeras observaciones en contexto, las docentes evidenciaron que se habían apropiado de estrategias para la identificación de ciertas características del desarrollo de los niños y niñas y de cómo abordarlas para favorecer un mayor desarrollo.
- También se observó que sabían que tenían derecho a pedir la colaboración de la orientadora del centro educativo, cuando consideraron necesario un encuentro con los padres y madres, y al identificar alguna necesidad para requerir la intervención de un especialista.

Fortaleza encontradas en los acompañamientos

- Las docentes participantes prestan mayor atención a la diversidad, evidenciados cuando se acercaban a los niños y niñas, ellos dando seguimiento individual a expresiones de acuerdo a su necesidad.
- Las docentes están compartiendo los nuevos aprendizajes en la especialidad con los grupos pedagógicos

- Exhiben una actitud positiva en asumir las sugerencias en el diálogo reflexivo, luego de las observaciones.
- Integración de actividades para el desarrollo del lenguaje en los momentos trabajados durante el encuentro grupal. El uso de canciones para motivar a los niños.
- El afecto que les dan a los niños a través de la disposición que tienen para mejorar sus prácticas, haciendo preguntas más abiertas, utilizando algunos aspectos de las asignaturas que han cursado y poniéndolo en práctica.
- El aprovechamiento de los recursos como los carteles fijos para desarrollar el lenguaje de los niños y niñas.
- La ambientación de las aulas al igual que los espacios de juego, se corresponden con los sugeridos dentro del modelo del nivel inicial.
- La puntualidad tanto de los acompañados como de los acompañantes fue evidente en todos los encuentros de red.
- El involucramiento del equipo de gestión de cada uno de los centros educativos donde laboran las docentes.

Necesidades encontradas

- Uso de tono de voz inadecuado: alto, autoritario y uso de términos incorrectos. Las docentes al dirigirse a los niños no se colocan al nivel del niño o la niña. Esto evidencia falta de mejorar el diálogo de los niños y niñas, construyendo reglas y normas de convivencia adecuadas. Hacer énfasis en las normas para garantizar actitudes adecuadas en el comportamiento de los niños. Un mayor seguimiento a los niños y niñas cuando interactúan en los espacios de juego para conocer sus proyectos.
- En la ambientación se observó exceso de carteles. Falta de elaboración de materiales con recursos del medio. Algunos de los espacios de juego, al igual que la ambientación no respondían al modelo pedagógico, ya que estaban cargados de carteles y de informaciones, la cual no se corresponden a los contenidos de la planificación. Uso de carteles no acordes con las características de los niños, pues están muy altos. Algunos espacios pequeños, falta de higiene y agua que garanticen la seguridad y aprendizaje de

los niños. Rotulación inadecuada en el salón. Actividades de la rutina sin secuencia didáctica conectada con el tema proyecto.

- Organización y uso de la rutina en los diferentes momentos de manera mecánica. Poca sistematización en el inicio, desarrollo y cierre al realizar las actividades. Poca sistematización en el inicio, desarrollo y cierre al realizar las actividades. Concesión rígida de cómo deben comportarse los niños (disciplina). Algunas docentes no usan el círculo al inicio del encuentro grupal. Se hace necesario retomar el horario de actividades en las especificaciones, cuáles actividades son de rutina y cuáles actividades hay que planificar. Uso de estrategias grupo grande y grupo pequeño sin la lógica y el propósito de este momento.
- En la descripción de las actividades, no están especificados los momentos de su desarrollo, inicio, desarrollo y cierre, pero además no se pudieron valorar los componentes del currículo, tales como: Competencias, estrategias, recursos y el cómo se va a evaluar.

Conclusiones

La experiencia que hemos vivido tanto en la formación en la Especialidad a través de las visitas en contexto, nos permiten afirmar que las informaciones y/o nuevas teorías solo pueden garantizar su aplicación cuando hay un seguimiento o apoyo en el Centro Educativo con una gestión comprometida para que estos procesos de práctica colaborativa en comunidades de aprendizaje se efectúen.

Las docentes participantes de la Especialidad mostraron actitudes de compromiso y responsabilidad en la asistencia de los encuentros en contexto, debido a la alta valoración de los acompañamientos y los aprendizajes que han integrado en sus prácticas al compartir experiencias y reflexionar con otras compañeras.

Las Profesoras Acompañantes también evidenciaron una actitud de compromiso con la experiencia de acompañamiento pedagógico y estuvieron dispuestas a trasladarse a diversos centros, a pesar de las dificultades viales y de transporte para llegar hasta los mismos.

Algunas preguntas que nos quedan de esta experiencia son las siguientes:

¿Cómo podría cada Profesora/facilitadora de la Especialidad de las diversas asignaturas, procurar que las docentes estudiantes hagan conexión de los aprendizajes y competencias con sus contextos áulicos?

¿Qué podríamos hacer para lograr que las docentes participantes utilicen los diferentes momentos y actividades de las rutinas de manera consciente, teniendo claro que el propósito a lograr y cuáles competencias van a desarrollar los niños/as?

Referencias

- Bórquez, G. (2013). *Protocolo de prácticas reflexivas y encuentros reflexivos*. Santo Domingo: INTEC.
- CEED-INTEC (2015). *Propuesta de la Especialidad de Acompañamiento Pedagógico*. Santo Domingo. RD. Material no publicado
- González Pons, A. A; Pichardo Mancebo G. y Galán, B. (2016). *Estrategia para la organización y gestión de Comunidades de Práctica Educativa (CPE) en los centros de Jornada Escolar Extendida, en República Dominicana, 2014-2015*. CEED-INTEC: Informe de Investigación.
- García, J y Manuel, H. (2005) El acompañamiento sistémico: Lo que los educadores podemos hacer en contexto. México.
- INAFOCAM (2013). *Marco de la Formación Continua. Una perspectiva articuladora para una escuela de calidad*. Santo Domingo. República Dominicana. Ministerio de Educación- INAFOCAM.
- Martínez Diloné, H. A.; González Pons, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, XXXV. Julio-septiembre, 521-541.
- Rodríguez Arocho, W. (2013). El acompañamiento pedagógico desde la perspectiva de la formación continua. Instituto Tecnológico de Santo Domingo, INTEC. 1era Ed. Servicios gráficos corporativos, S.R.L.
- Rodríguez Arocho, W. (2013). Perfiles y perspectiva del acompañamiento pedagógico: Mirada crítica y claves para el desarrollo del modelo histórico-cultural. Instituto Tecnológico de Santo Domingo, INTEC. 1Ed. Servicios gráficos corporativos, S.R.L.

- Taveras, J.; Bórquez Hernández, G.; Payano, C.; Gómez, A. y Vidal, C. (2013). *Modalidades y Estrategias de Acompañamiento en el Centro Educativo*. INTEC Santo Domingo. Rep. Dominicana. Printcorp. Servicios Gráficos.
- Vezub, L. F. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela*. Buenos Aires: IPPE-UNESCO. Disponible en: http://www.udelas.ac.pa/biblioteca/librospdf/El_desarrollo_prof_docente_centrado_en_la_escuela.pdf
- Villegas, M. (2014). La perspectiva histórico-cultural y su impacto sobre la investigación de la docencia. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 14, (1, Enero - Abril), 1-17. Disponible en: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/13386>
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de prácticas. Aprendizaje, significado e Identidad*. Barcelona. Paidós.

Impacto de la Jornada Escolar Extendida en el rendimiento académico de los estudiantes del Segundo Grado en el área de Matemática, en el año escolar 2013-2014, y el mismo grupo en Tercer Grado en el año 2014-2015, del Liceo Matutino Club Mauricio Báez, Distrito Educativo 15-02

Miguel Ángel Ortiz Araujo

Introducción

Una de las bases del desarrollo de muchos de los países del mundo ha sido sin duda alguna el establecimiento de un sistema educativo efectivo que tenga como rasgos característicos una cultura de buenas prácticas pedagógicas, estudiantes egresados competentes en la resolución de problemas de la vida cotidiana, rentabilidad social de la inversión en educación y mantenimiento de altos estándares en los indicadores de eficiencia interna.

Para medir la calidad del sistema cada país establece estrategias, programas y departamentos que a lo interno son los encargados de darle seguimiento a la evolución de los procesos y, por otra parte, se suscriben acuerdos internacionales para tener una mirada externa. En el caso de la República Dominicana, están las Pruebas Nacionales y algunos estudios de carácter internacional, tales como: el Estudio Regional Explicativo y Comparativo, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía, entre otros.

En las evaluaciones internacionales, como lo es el caso del Estudio Regional Explicativo y Comparativo, cuyo propósito es generar conocimiento sobre el rendimiento de los estudiantes de 3º y 6º grados de Educación Primaria de la región, en las áreas de Matemática, lectura y Ciencias, (LLECE, 2008), la nación dominicana, tanto en la segunda como en la tercera versión, ocupa los últimos lugares, obteniendo calificaciones por debajo de la media regional. Situación similar se observa en los resultados de los estudios realizados por el Foro Económico Mundial.

En el informe estadístico de Pruebas Nacionales del año 2014 en la primera convocatoria se presentó los porcentajes de los estudiantes aprobados por niveles educativos, siendo los resultados de la modalidad Media General los siguientes: año 2010 un 52%, año

2011 un 60%, año 2012 un 60%, año 2013 un 59% y año 2014 un 61%. El mismo informe establece los promedios estadísticos, usando una escala 0-30, para las áreas de Naturales 16.63, Sociales 17.37, Matemática 16.14 y Español 18.10, (MINERD, 2014).

Estos resultados, asociados a un periodo limitativo de docencia que no permite abarcar todos los contenidos programados por el currículo, incumplimiento del horario escolar, el poco tiempo para la planificación de las clases y diseño de nuevas estrategias de abordaje de las temáticas, como la poca o ninguna motivación por el estudio de los estudiantes, hace de la educación dominicana un proceso ineficiente.

Los centros educativos de la modalidad Técnico-profesional y mucho más aún, los Centros de Excelencia de Media, han dejado grandes lecciones aprendidas relacionadas con la carga académica de las asignaturas objeto de Pruebas Nacionales y la extensión de la jornada diaria de docencia, que han servido para que el MINERD ponga en práctica el ambicioso programa de la Jornada Escolar Extendida (JEE), que no solo busca ampliar el horario de 4 a 8 horas de docencia, sino que también busca mejorar el rendimiento académico, en especial en las asignaturas objeto de Prueba Nacionales, en este caso de la Matemática.

El Liceo Matutino Club Mauricio Báez, que anteriormente era un centro de jornada regular en el año escolar 2013-2014, pasó a ser un centro de Jornada Escolar Extendida en el año escolar 2014-2015. Después de todo un año de aplicación del programa se hace necesario evaluar sus efectos en relación con el rendimiento académico de los estudiantes del centro, en el área de Matemática, en dicho periodo.

Propósitos

General:

Determinar el impacto de la Jornada Escolar Extendida en el rendimiento académico de los estudiantes del segundo grado en el área de Matemática, en el año escolar 2013-2014 y el mismo grupo en tercer grado, en el año 2014-2015 en el Liceo Matutino Club Mauricio Báez, del Distrito Educativo 15-02.

Específicos:

1. Describir las características demográficas, económicas y socioculturales de los estudiantes y docentes de Matemática del Liceo Club Mauricio Báez, JEE.
2. Establecer si existen diferencias significativas entre el rendimiento académico de los estudiantes del segundo grado en el área de Matemática en el año escolar 2013-2014 y el mismo grupo, en tercer grado en el año 2014-2015 en el Liceo Club Mauricio Báez, JEE.
3. Determinar si existe relación entre el rendimiento académico y las características demográficas, económicas y socioculturales de los estudiantes objeto de estudio.
4. Identificar los componentes de la Jornada Escolar Extendida que influyen directamente en el rendimiento académico de los estudiantes objeto de estudio en el Liceo Matutino Club Mauricio Báez.
5. Describir si el aumento en la cantidad de horas clases y las actividades incluidas en la JEE han contribuido al cambio de actitud de los estudiantes frente al aprendizaje de la Matemática

Referentes teóricos

Jiménez (citado en Edel, 2003), define el rendimiento escolar como un "nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico" pero este concepto se ha concebido bajo un parámetro de idealidad, es decir que la capacidad de aprendizaje de los estudiantes es homogénea y existe contemporaneidad en la edad.

Figuroa (citado en Collay, 2015), define el rendimiento académico como, el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudios, expresado en calificaciones dentro de una escala convencional. En otras palabras, se refiere al resultado cuantitativo que se obtiene en el proceso de aprendizaje de cono-

cimientos, conforme a las evaluaciones que realiza el docente mediante pruebas objetivas y otras actividades complementarias.

El rendimiento académico está determinado sobre la diferencia que se obtiene entre los resultados de un proceso evaluativo de los estudiantes y los conocimientos que éste mostraba antes de dicho proceso; puede limitarse a un área de conocimiento o al conjunto de ellas; puede estar determinado en un periodo o varios de ellos. Se considerará como rendimiento académico favorable cuando los resultados de la evaluación final superan los que mostraban los estudiantes antes de iniciar el proceso.

En la Revista latinoamericana de Innovaciones Educativas (1994) se presentan doce factores "modificables" relacionados con el rendimiento académico, tales como: métodos de enseñanza, acceso a libros de texto y otros materiales instructivos, formación docente, provisión de infraestructura básica, experiencia docente, tiempo en la tarea y la cobertura del Curriculum, actitud de los alumnos hacia el estudio, concurrencia al preescolar, repitencia y la sobre edad, distancia al centro, tamaño de la clase y escuela.

Para Veleda (2013), por extensión de la jornada escolar o términos similares (prolongación, ampliación) se entiende a las políticas que amplían el tiempo escolar a más de un turno de cuatro horas diarias. Esto incluye tanto a las políticas de jornada completa (la jornada escolar se extiende a dos turnos) como a las de jornada extendida (la jornada escolar se amplía sin que la extensión alcance un turno completo).

Tabla No. 1 Calificaciones según el Nivel de rendimiento

ESCALA NUMÉRICA	ESCALA LITERAL	CONDICIÓN
90-100	A	Excelente
80-90	B	Muy Bueno
70-80	C	Bueno
0-69	D	Deficiente

Fuente: Ordenanza 1-96

Tabla No. 2 Esquema de la duración de los estudios por Niveles, Ciclo y Grados en los centros JEE

NIVEL		DURACIÓN EN AÑOS		NÚMERO SEMANAS	HORAS A LA SEMANA	HORAS AL AÑO	
		Total	Ciclos				
			1er				2do
Nivel Inicial		6	3	3	45	40	1,800
Nivel Primario		6	3	3	45	40	1,800
Nivel Secundario:	Modalidad Académica	6	3	3	45	40	1,800
	Modalidad en Artes		3	3	45	40	1,800
	Modalidad Técnico Profesional		3	3	45	40	1,800

Fuente: Párrafo del artículo 4, Ordenanza 01-2014a.

La Matemática es una ciencia fascinante que ha devenido en el soporte de los grandes avances tecnológicos, sin embargo, la enseñanza de la misma no es una tarea sencilla ya que exige mucho esfuerzo por parte de los docentes y mucho trabajo de los estudiantes. Aunque existen muchas concepciones de esta área de estudio, la asumida en el estudio es la establecida en el Fundamento del Currículo en su tomo II (SEE, 1994).

Metodología empleada

El tipo de investigación es Evaluativa porque tuvo como finalidad la medición de los resultados de un programa en virtud de sus objetivos propuestos, partiendo de los resultados, entonces tomar las decisiones para su mejora, según Tamayo, M. (2003).

Por igual, la investigación realizada ha de considerarse de campo, porque se hizo un descenso al lugar donde se producen los hechos. Además, se busca que la recolección de información se haga de fuente confiable, es decir, de aquellos que la producen. En este caso específico, la consulta a estudiantes y docentes del centro educativo y por otro lado, es una Investigación Descriptiva, en virtud de que se describen las variables que han motivado a realizar el mismo y, Correlacional porque se persigue comparar o medir el grado de relación que existe entre la jornada extendida y el rendimiento académico y por último es evaluativa ya que a través de la misma se evaluarán los resultados de la JEE y se sugerirán acciones de mejoras para la misma.

La muestra se determinó por la fórmula $n = \frac{Z^2 p \cdot q \cdot N}{Z^2 p \cdot q + e^2 (N-1)}$ de Fisher y Navarro (1997). Para la validación del instrumento se procedió al juicio especialista en Metodología de la Investigación Social y enseñanza de la Matemática, y la aplicación del piloto a estudiantes y docentes similares a la población objeto de estudio. La Confiabilidad se hizo a través del Coeficiente Alpha de Cronbach (α), con el software SPSS, obteniéndose como resultado el valor de 0.751, que corresponde a un buen nivel de confiabilidad.

Principales resultados y su discusión

Al comparar los promedios de las calificaciones parciales de los estudiantes del segundo grado consigo mismo en tercero, después de la JEE, se comprobó que hubo una reducción de 22.7% de las calificaciones entre 80 y 89 puntos y un aumento de las calificaciones menores de 70 puntos y en las del intervalo de 90 a 100 puntos de 15.9% y 6.8% respectivamente.

Las calificaciones en los exámenes semestrales se redujeron en 31.8% en la categoría de menor de 70 puntos y aumentaron en todas las demás, en especial en la de 70 a 79 con un 20.5%. Por último, en las calificaciones de fin de semestre hubo un aumento de 4.6% en las calificaciones menores de 70 puntos. Por igual se registró un aumento en el intervalo de 90 a 100 puntos de 15.9%.

EDUCA en "Estudio de Línea de Base del Programa de Jornada Escolar Extendida", señala que los centros educativos que iniciaron en el año escolar 2011-2012, el promedio de promoción pasó del 89.6% a 94.7%, lo que implica un aumento de 5.1% en el nivel de aprobación. En la población estudiada en el Liceo Matutino

Club Mauricio Báez la aprobación en el área de Matemática en el tercer grado pasó de 74% a 81.8% para un incremento de 7.8% después de la JEE que inició en el año escolar 2014-2015.

No existen diferencias notables en el rendimiento académico de los estudiantes según su zona de procedencia o nacimiento. Las mujeres presentaron mayor rendimiento académico que los hombres, ya que obtuvieron un aumento de 6% en las calificaciones, mientras que los hombres disminuyeron en 10%. Este fenómeno se corrobora con los resultados ofrecidos por el estudio titulado "Rendimiento académico de adolescentes de 2do. Ciclo de ESO: diferencias entre deportistas y no-deportistas."

Los estudiantes, sin importar el tipo de empleo que tengan los jefes del hogar, no muestran ninguna mejoría en su rendimiento académico, sin embargo, quienes muestran menor descenso son aquellos que proceden de familias donde el jefe del hogar es empleado privado.

El rendimiento académico de los estudiantes donde el jefe del hogar posee estudios Técnico-Profesional o Profesionales mantuvieron el mismo comportamiento, mientras los que poseen padres con estudios Básicos fueron los que tuvieron mejor rendimiento, resultados que no concuerdan con los estudios de "Rendimiento académico de adolescentes de 2do. Ciclo de ESO: diferencias entre deportistas y no-deportistas" ni con el "Rendimiento académico de los estudiantes del Primer Grado, Segundo Ciclo del Nivel Medio en el Área de Matemática del Liceo Rubén Darío, Distrito 11-05 de Altamira, período 2010- 2011", que argumenta que mientras mayor nivel académico tienen los padres de los estudiantes, éstos poseen mejor rendimiento.

Los estudiantes que tienen como pasatiempo Lectura/ estudio presentan mejor rendimiento comparado con los demás pasatiempos y los que se dedican al Deportes en su tiempo libre fueron los que mostraron menor rendimiento en las calificaciones, lo que no concuerda con la conclusión que establece el estudio "Rendimiento académico de adolescentes de 2do. Ciclo de ESO: diferencias entre deportistas y no-deportistas", que sostiene que los estudiantes de mayor rendimiento son aquellos que poseen menos ocios sedentarios, si practican deporte.

Los estudiantes de las familias con ingresos menores de RD\$ 16,000.00, al igual que los que reciben más de RD\$ 32,000.00, presentaron menores rendimientos

que aquellos que perciben entre RD\$ 16,000.00 a RD\$ 32,000.00, quienes fueron los únicos que mostraron mejoría en su rendimiento. Esto contradice los resultados presentados por Núñez, V. y Peña, M. (citado en IDEICE, 2011), acerca del Rendimiento académico sobre dominio el lógico-algebraico de los estudiantes de 1er. Año del Nivel Medio en el área de matemática del Liceo La Salle, Arroyo Frío, del Distrito 06-01 de José Contreras, año escolar 2010-2011, que establece que a mayor ingreso familiar mayor rendimiento académico.

Este informe confirma los resultados obtenidos por el estudio "Escuelas de Jornada Extendida, Documento de diagnóstico y recomendaciones", que establece que ocuparse de muchos estudiantes por curso genera mucho estrés laboral y dificultades pedagógicas evidentes, ya que el 90.9% de los estudiantes y el 100% de los docentes consideran que la cantidad de estudiantes por aula es influyente en el rendimiento académico. Otro aspecto de gran influencia lo es la carga académica.

El 59.1% de los estudiantes han confirmado recibir o participar en algunas de las ofertas académicas ofrecidas por el centro, además de las tradicionales después de la entrada de la JEE; hubo una reducción de un 6.8% de la participación en clase, sin embargo, los estudiantes de alto rendimiento han experimentado casi el mismo aumento. En cuanto al cumplimiento con las asignaciones, estas se redujeron en 20.4%. Los docentes han expresado que la actitud hacia el área por parte de los estudiantes es la misma, porque siguen siendo los mismos estudiantes.

Conclusiones

Los estudiantes pertenecientes a la muestra estuvieron todos dentro del rango establecido por las normativas educativas. La gran mayoría son de sexo femenino y proceden de la Zona Urbana; viven en la misma comunidad y descienden casi en su totalidad, de una familia compuesta por ambos padres o uno de ellos.

La mayoría de los jefes de hogar poseen estudios pre-universitarios y son empleados públicos o privados. El 52.3% de las familias tiene un ingreso mensual promedio menor o igual a RD\$ 16,000.00; escuchar música o ver televisión es la actividad a que más tiempo le dedica la población objeto de estudio.

El 9.1% de los estudiantes en el tercer grado redujeron su rendimiento en las calificaciones parciales a diferencia de aquellos que la aumentaron; el 31.8%

aumentó su rendimiento en las calificaciones de los exámenes semestrales y en cuanto a las calificaciones de fin de semestre hubo un 11.3% de estudiantes que aumentó su rendimiento frente aquellos que la redujeron en comparación de los resultados obtenidos por el mismo grupo en el año anterior. Es importante señalar que los contenidos trabajados no son los mismos ni poseen el mismo nivel de complejidad y que hubo un cambio de docentes.

En todo caso, las calificaciones en el intervalo de 90 a 100 puntos mostroó por lo menos un aumento de 6.8% y después de JEE el por ciento de estudiantes que aprueban en el área de Matemática en el tercer grado aumentó en 7.8% con respecto al mismo grado en el año anterior, lo que significa que la JEE ha logrado impactar en el rendimiento académico de los estudiantes.

Existe mayor rendimiento académico en los estudiantes de sexo femenino, los que viven con otro familiar con respecto aquellos que viven con ambos padres o con uno de ellos; los que tienen padres con estudios básico, los que se dedican como pasatiempo a la lectura/estudio, los que están dentro del centro de los grupos socioeconómicos establecidos y que reciben ingresos promedios mensuales entre RD\$ 16,000.00 y RD\$ 32,000.00.

Los componentes de la JEE que muestran mayor influencia en el rendimiento académico de los estudiantes son: la cantidad de estudiantes por aula y la carga académica, seguidos de la presencia de los padres en la escuela y las tutorías.

El centro ha diversificado la oferta de actividades académicas durante la jornada de clase; hubo una reducción en los porcentajes de la participación en clase y en el cumplimiento con las asignaciones. No se ha evidenciado un cambio de actitud hacia el área por parte de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Capdevila, A. (2013). El rendimiento académico de adolescente de 2do. Ciclo de ESO: diferencias entre Deportistas y No-Deportistas. Tesis doctoral. Jaume I de Castellon, España.

Collay, J. (2015). Rendimiento Académico. (en línea) <http://motivacionyelbajorendimiento.blogspot.com/> (1 junio 2016).

Congreso Nacional. (1997). Ley de Educación No. 66-97. Santo Domingo de Guzmán, R.D.

Deasa, P. y Rodríguez, J. (2011). Rendimiento académico de los estudiantes del Primer Grado Segundo Ciclo del Nivel Medio en el Área de Matemática del Liceo Rubén Darío Distrito 11-05 de Altamira, período 2010- 2011. Tesis para optar por el título Magíster en Matemática Educativa. Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña (ISFODOSU), Puerto Plata, R.D.

Edel, Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (en línea) <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>> ISSN (julio-diciembre): (26 de septiembre 2015).

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. 5ta Edición. McGraw-Hill, Perú: El Comercio S.A.

IDEICE (2010). Estudio sobre el Nivel de Rendimiento Académico en los Centros de Excelencia de Educación Media y su Comparación con el Nivel de Rendimiento de otros Centros Educativos de las Regionales de Santo Domingo. Santo Domingo, R.D.

IDEICE (2011). Memoria I Congreso 2010. Santo Domingo, R.D.

LLECE (2008). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Los Aprendizajes en los Estudiantes de América Latina y el Caribe. OREALC/ UNESCO Santiago.

MINERD (2014). Informe resultados Pruebas Nacionales 2014, Primera Convocatoria. Santo Domingo, R.D.

MINERD (2014a). Ordenanza No. 01-2014 que establece la Política Nacional de Jornada Escolar Extendida para los niveles: Inicial, Primario y Secundario a partir del año escolar 2014-2015.

MINERD (2015). Política de Jornada Escolar Extendida... Una apuesta para avanzar con Calidad y Equidad. Editora Centenario, S.R.L., Santo Domingo, R.D.

Rivas, A. (2013). Escuelas de Jornada Extendida. Documento de diagnóstico y recomendaciones. Banco Interamericano de Desarrollo. Santo Domingo, R.D.

- Reyes, Y. (2003). Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y el asertividad en estudiantes del primer año de Psicología de la UNMSM. Tesis para optar el título de Psicólogo. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Psicología. EAP. de Psicología. (en línea) <http://sisbib.unmsm.edu.pe/Bibvirtual/tesis/Salud/Reyes_T_Y/Reyes_T_Y.htm> (2 junio de 2016)
- Schiefelbein, E., Valenzuela, J. y Veélez, Eduardo. (1994). Factores que Afectan el Rendimiento Académico en la Educación Primaria. Revisión de la Literatura de América Latina y El Caribe. Revista latinoamericana de Innovaciones Educativas, No. 17, Argentina.
- SEE. (1994). Fundamentos del Currículum Tomo II. Editora Alfa y Omega. Santo Domingo, R.D.
- SEE. (1995). Ordenanza 1-95. Que establece el currículum para la Educación Inicial, Básica, Media, Especial y de Adultos, del sistema Educativo Dominicano. Secretaría de Estado de Educación. Santo Domingo de Guzmán, R.D.
- SEE. (1996). Ordenanza 1-96. Que establece el Sistema de Evaluación del Currículum de la Educación Inicial, Básica, Media, Especial y de Adultos. Secretaría de Estado de Educación. Santo Domingo de Guzmán, R.D.
- SEEBAC. (1992). Ordenanza 3-92. Que institucionaliza y reglamenta el Sistema de Pruebas Nacionales para el Nivel Medio a partir del año escolar 1993-1994. Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos. Santo Domingo de Guzmán, R.D.
- Tamayo, M. (2003). El proceso de la Investigación científica. Editorial Limusa, S.A. de C.V. Grupo Noriega Editores. México
- Veleda, C. (2013). Nuevos tiempos para la educación primaria: lecciones sobre la extensión de la jornada escolar. - 1a ed. - Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Unicef Argentina.

Impacto del Embarazo en Jóvenes Universitarias y su Incidencia en los Procesos de Aprendizajes

Fátima Pon Peguero

Los objetivos del Milenio, establecidos por los países miembros de las Naciones Unidas, contemplan reducir para 2018 la mortalidad materna en tres cuartas partes y también bajar la tasa de embarazos en jóvenes universitarias. Esto es un problema que afecta y amenaza el avance de siete de los ocho Objetivos, en especial los referentes a la educación, mortalidad infantil, salud materna y equidad de género. Sin embargo, la ONU, advirtió en un reporte de 2010 que se ha estancado la reducción de embarazos de jóvenes, lo que las coloca en situación de riesgo. La ONU asegura que enfrentar el problema es esencial para la salud sexual y reproductiva en América Latina. Es tarea de toda la sociedad contribuir a que se conviertan en adultos maduros y capaces de vivir plena y responsablemente. Proporcionarles educación sexual forma parte de ese esfuerzo ya que les ayuda a sentirse cómodos con su propia sexualidad, les transmite valores de respeto y sensibilidad ante las necesidades de las otras personas, les hace conscientes de los riesgos de la actividad sexual sin protección y les capacita para adoptar un comportamiento sexual responsable.

Hoy, es el principal riesgo en la trayectoria vital, a pesar de que utilizan los métodos anticonceptivos en mayor medida que las generaciones precedentes y de que se está incrementando el recurso a la interrupción voluntaria en el grupo de edad de 15-19 años, que enfrentaba esta situación con un matrimonio precoz. Las infecciones de transmisión sexual continúan sin ser vistas como un riesgo, de forma que lo que les mueve a utilizar de forma muy generalizada preservativos, es el evitar un embarazo y no la prevención de infecciones.

Es una problemática de raíces muy complejas y múltiples, de modo que el criterio para enfrentarlo debe ser transversal e incluir distintos niveles de acción. Es de reconocida trascendencia en algunas instituciones de Educación Superior, en ese marco, se hace necesario priorizar estudios que permitan visibilizar la situación de este grupo en situación de extrema vulnerabilidad.

OBJETIVOS: Determinar si el embarazo afecta el aprovechamiento y el rendimiento académico en jóvenes universitarias.

Describir las causas que inducen al embarazo y los aportes que podemos suministrarles.

Describir el impacto y uso de métodos preventivos en el acto de la sexualidad en las jóvenes.

Principales Referentes

Gran parte de las concepciones sobre el ser joven hoy, los señalan como “protagonistas del desarrollo” o sujetos de derechos y de vulnerabilidad, rebeldía e incapacidad. Existe, en consecuencia, una brecha entre el reconocimiento formal como sujetos de derechos y las concepciones y valoraciones socioculturales, lo que incrementa la vulnerabilidad y las situaciones de riesgo frente al embarazo.

Desde la década de los setenta, la tasa global de fecundidad (TGF) ha descendido de manera importante en América Latina y el Caribe, como resultado de distintos factores económicos, culturales y tecnológicos. También las políticas demográficas y de salud sexual y salud reproductiva, incluido el acceso a la planificación familiar moderna, han impulsado este cambio. No obstante, todavía permanecen marcadas diferencias entre países, según la situación económica, el origen étnico y el nivel educativo. Si bien la fecundidad global descendió, la fecundidad (medida como tasa específica de fecundidad entre 15 a 19 años de edad) tuvo un comportamiento diferente: primero, se mostró refractaria a la baja y después tuvo un incremento en los últimos 30 años, siendo América Latina y el Caribe la única región del mundo en la que se registra un incremento. Como se evidencia en un reciente documento publicado por CEPAL y UNICEF, casi todos los países de la región se encuentran dentro de los 50 a nivel mundial con las tasas de fertilidad adolescente más alta, entre los que sobresalen Nicaragua, Honduras, y República Dominicana.

Estudios identifican, los mismos determinantes sociales y culturales que influyen y que han sido encontrados en buena parte de la literatura sobre el tema: situación económica precaria, baja escolaridad y nivel educativo, ruralidad, inequidad y desigualdad de género, normativas y valores patriarcales, jóvenes universitarias y hombres mayores y la actitud general pasiva y tolerante de la comunidad y familia al respecto. Las brechas etarias significativas producen dinámicas de dominación y desigualdad, muchas veces ligadas a la violencia sexual, entre otros. Estos hallazgos reflejan pocos cambios sustantivos a pesar de las normas, políticas, programas y proyectos existentes, por lo que resulta preocupante que los/las tomadores/as

de decisiones e instituciones públicas y privadas no innoven las políticas, ya que se ha detectado un impacto en el aprendizaje.

González (2004), plantea que “desde los 13 años de edad, se desarrollan reacciones de angustias propias del momento y trastornos en el proceso normal del desarrollo de la personalidad, fenómenos que condicionan y propician el embarazo, que repercuten en los aspectos cognoscitivos”.

(Molina et al., 1991, p.29), exponen que una joven con carencias afectivas y sin una adecuada educación de la voluntad, además de la influencia ambiental y la visión de la sexualidad sin compromiso, podrá conducirla a una relación sexual inmadura con el riesgo de un embarazo inesperado, y a descuidar su aprendizaje, “Muchas llegan al embarazo como una manera de llenar sus múltiples carencias. Añaden (Molina et al., 1994, p.92), que al ser requeridas sexualmente, las hacen sentirse valoradas. Entregan ese cariño no tanto por satisfacción personal, sino por satisfacer a la persona que quieren mantener a su lado.

Desde los 13 años, una adolescente puede necesitar un consejo, adoptar medidas contraceptivas y acudir a orientación. El Código del Menor de República Dominicana, a los 16 años reconoce el derecho a la asistencia médica, sin autorización de sus representantes legales. También corresponde al especialista la valoración de la madurez del menor. Indudablemente acudir a consultas solicitando un método anticonceptivo supone una conducta sexual responsable e implica madurez.

Si se hace un análisis a grandes rasgos de los factores que inciden, se puede pensar en que, durante la primera década de este siglo, respecto al incremento, tuvo que ver con la edad de iniciación sexual, que ha continuado adelantándose en la mayor parte de los países, en línea con lo acontecido en las regiones desarrolladas durante los últimos decenios del siglo XX (ICF International, s/f). Este adelanto de la iniciación sexual fue de naturaleza premarital; (ICF International, s/f). Esto parece haber incidido en el escenario emergente de la reproducción adolescente, marcado por su aumento al margen de la unión y su emancipación del hogar de origen, así como por un alza significativa de la fecundidad (Rodríguez, 2013).

La fecundidad adolescente parece tener relación con el comportamiento de: los métodos de planificación familiar, cuyo uso se ha expandido entre los y las jóvenes universitarias (ICF International, s/f), y (Rodríguez, 2012). Peor aún, en varios países de la región el uso de métodos de planificación familiar comienza luego de haber tenido a su primer/a hijo/a, en el marco de programas de salud pública destinados a prevenir el segundo embarazo adolescente.

Plantea el informe del Estado de la Población Mundial (2013), dedicado a la maternidad: se necesitan datos más exhaustivos e información sobre patrones, tendencias y circunstancias del embarazo a fin de sentar las bases para definir los objetivos de las intervenciones, formular políticas y comprender más profundamente las causas y consecuencias, que son complejas y multi-dimensionales, y sobrepasan la esfera. También se carece de políticas públicas de salud sexual y reproductiva; no se valoran los derechos sexuales y reproductivos. En esa población tiene mucho impacto la presión de grupo, la curiosidad, el abuso sexual, el sexo como paga por dinero, y la falta de orientación de los padres y madres, además del impacto en su aprendizaje.

A nivel de América Latina y el Caribe la tasa global de fecundidad estimada para el año 2007, fue de 2.38 y la tasa específica del grupo de 15 a 19 años de 75.67 y un porcentaje de 18 del total de nacidos vivos cuya madre es adolescente. A escala mundial, la región sobresale por sus altos niveles de reproducción, estando por encima de Europa, América del Norte, Oceanía y Asia. Conforme a dicha publicación, sólo África está por encima de América Latina y el Caribe, con una tasa global de fecundidad de 4.68, y una tasa específica de fecundidad del grupo de 15 a 19 años de 103.4, y un porcentaje de 17 del total de nacidos vivos cuya madre es adolescente

Situación en República Dominicana

La fecundidad es una de las variables demográficas más importantes para evaluar la tendencia de crecimiento de la población, variable que según la Endesa 2002 (Encuesta Demográfica y de Salud), en las últimas décadas, situándose con una tasa de 3.0 hijos a finales de 1999. En el país, hubo un incremento de la fecundidad y maternidad en jóvenes universitarias debido a un aumento en la proporción de mujeres entre 15 a 19 años que iniciaron el proceso de procreación, datos

corroborados por la ENHOGAR-2006 que revela que al llegar a los 19 años alrededor del 42% había salido embarazadas, y 34% (33.9%) ya eran madres.

Además, revela que casi dos de cada cinco (36.8%) de las mujeres con edades de 15 a 19 años no habían superado la enseñanza secundaria. El 35.1% de las más pobres se había embarazado alguna vez y el 30.1% ya era madre; mientras que las pertenecientes al grupo económico más alto, los casos se situaban entre 10.5% y 6.2% respectivamente. De igual manera, la ENHOGAR 2006 revela que el 11% de cada mil, antes de los 15 años ya se han unido en matrimonio; y antes de cumplir los 18 años 37% de cada mil. Este mismo informe dice que un 18% de las mujeres entre 15-19 años actualmente está casada o unida.

Consecuencias de los embarazos precoces

Las altas tasas, y su persistencia, son preocupantes debido a las consecuencias y peligros derivados y su repercusión en el aprendizaje. Según el Estado Mundial de la Infancia 2007, las mujeres entre 15-19 años tienen cinco veces más probabilidades de morir durante el embarazo que las mujeres mayores de 20 años. Si una madre tiene menos de 18 años, la probabilidad de que su bebé muera durante el primer año de vida es un 60%; incluso en caso de que sobreviva existe una mayor probabilidad de que sufra de bajo peso, de desnutrición o de retraso en el desarrollo físico y cognitivo.

Entre los factores que lo provocan está la mala alimentación, un organismo que aún no está apto para concebir, el maltrato a que con frecuencia son sometidas las jóvenes universitarias y la discriminación de género. Por otro lado, desde la perspectiva de los derechos humanos, el hecho de que continúe en aumento y a más temprana edad, muestra que los derechos siguen siendo menoscabados.

Entre los otros factores están las características del hogar: los ingresos de sus progenitores, sus niveles de educación y la condición de pobreza del hogar. Pero también hay factores contextuales relevantes, como el acceso a educación sexual y reproductiva, a los distintos métodos de planificación familiar y, sobre todo, a la garantía del ejercicio de sus derechos (Arceo-Gómez y Campos-Vázquez, 2011). Cada vez se reconoce que tienen que ver ante todo con factores sociales, económicos y culturales que van más allá del ámbito de la salud (FCI, 2008). En algunos sectores sociales la maternidad se constituye en el paso hacia la adultez y mejoramiento

de estatus. Constituirse en madre es inspirar respeto y ser una mujer completa en la visión de su entorno (Rico y Trucco, 2014). Así, es vista como una opción que proporciona sentido y un proyecto de vida, sobre todo en contextos donde hay poca o ninguna alternativa (Binstock y Pantelides, 2006; Stern, 1997). Sin embargo, es fundamental tener en cuenta el frecuente vínculo entre violencia sexual, vulneración de derechos y embarazo, particularmente en los casos de jóvenes.

Una de las principales razones es que puede impedir o al menos dificultar la trayectoria escolar, y en general afectar su proyecto de vida. Así, esta situación puede, a su vez, desembocar en problemas de desarrollo profesional e inserción laboral, lo que va asociado a la pobreza, al no ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos y otros factores, como la falta de expectativas, frustración y desmotivación (Flórez y Soto, 2006; CEPAL, 2011; Ricco y Trucco, 2014). Asimismo, su impacto afecta el potencial de desarrollo, autonomía, participación y ciudadanía (FCI, 2008).

Según Rodríguez (2008), las claves para explicar la alta fecundidad adolescente en un contexto moderno podrían resumirse en términos de:

- a) la reticencia institucional (sociedad y familia) para reconocer a las/los jóvenes universitarias como sujetos sexualmente activos, porque producto de esta negación se restringe su acceso a medios anticonceptivos y a conocimientos y prácticas sexuales seguras;
- b) la desigualdad, porque acorta sensiblemente el horizonte de opciones vitales para las/os más pobres, y con ello reduce el costo de la maternidad/paternidad temprana y, simultáneamente, eleva su valor como mecanismo para dotar de sentido a la vida.

Metodología

Se aplicará una Encuesta Anexa, con 10 preguntas diversas, referentes al tema, para ser aplicada a 150 estudiantes de sexo femenino de los diferentes programas de este recinto, embarazadas y/o con hijos, en los próximos cinco meses. Dicha actividad estará bajo la responsabilidad de la expositora.

Principales Resultados y su Discusión

Situación y tendencias del embarazo de jóvenes universitarias en las Instituciones de Educación Superior de Rep.Dom. Las jóvenes más pobres son madres y la maternidad precoz reduce su escolaridad y sus oportunidades futuras, manteniendo a las madres y a sus hijos en situación de pobreza.

Según un estudio de CEPAL/UNICEF (2014), la brecha educacional entre jóvenes madres y no madres parece estar en aumento; oscila entre 2.7 años en Haití y 5.1 años en el Perú. La diferencia estrecha en Haití se debe a que, en general, todas las jóvenes universitarias obtienen bajos niveles de escolaridad, siendo esta la más baja encontrada. Las con baja escolaridad tienen cinco o más posibilidades de ser madres que las de mayor educación formal; sin embargo, también es preciso tomar en cuenta que el abandono escolar puede ser consecuencia de la maternidad adolescente. Al respecto, en las desigualdades se destaca el incremento de la maternidad entre los niveles educativos bajos, frente al predominio del descenso entre los niveles altos (13 años de escolaridad o más). Dada la tendencia de aumento de las desigualdades frente a los niveles educativos bajos y medios, resulta difícil que la maternidad adolescente total disminuya (CELADE, 2012).

Otra faceta alude, empero, a un avance gradual hacia los niveles medios de escolaridad, ya que la mayor parte de ellas ha pasado por la escuela y han completado al menos el ciclo básico. En síntesis, el avance educativo contribuye al descenso de la fecundidad adolescente, pero no lo garantiza. Se evidencia que a pesar de la cantidad y diversidad de políticas vigentes existe una brecha en su implementación, asociada a la escasa valoración de las y los jóvenes universitarias en la sociedad, los tabús, la idealización de la maternidad y la ignorancia de sus derechos. Por tanto, urge que sean incluidos, a través de una participación activa y efectiva, en el diseño e implementación de las normas y políticas, responsabilidad del Estado.

En los documentos por país, las discusiones han girado en torno a la evidencia que no solo se ha incrementado en número, sino que se constituye en un problema social que atañe al Estado y a la sociedad; que, si bien al presente hay avances en las políticas públicas orientadas a la prevención y atención del embarazo adolescente, estas son insuficientes, que permanecen anclados en estructuras tradicionales que refuerzan la

maternidad, la desigualdad entre los géneros. Los contextos de pobreza, violencia, modernidad y migración complejizan esta situación.

Las respuestas han sido no adecuadas a los contextos, limitándose a una visión desde salud, educación y, en algunos casos, trabajo. El abordaje puede tener poca incidencia, al debilitarse el grado de implementación y efectividad de las políticas. Estas deben abordar de forma sistemática y responsable tanto la integralidad de los factores subyacentes al embarazo (pobreza, marginalidad, y desigualdad social) como la complejidad de los determinantes culturales y emocionales, con el objetivo de implementar acciones que aborden las causas y no se limiten a la protección, superando los supuestos en términos morales, de enfoques y estrategias.

Los estudios también muestran que muchos/as profesionales de educación y de salud reproducen los valores y estereotipos vigentes en la cultura, que se traducen en barreras. Ello determina que tengan muy pocos espacios efectivos para hablar sobre sexualidad, afectividad, sueños y proyectos. En esa medida, se requiere un abordaje multidimensional para profundizar la educación para la sexualidad, asociado al desarrollo y capacitación en pedagogías y metodologías basadas en el reconocimiento de las distintas valoraciones particulares, y sus implicaciones psicológicas y emocionales.

Un elemento por reforzar desde las políticas educativas guarda relación con el entorno familiar. El apoyo de la familia es fundamental en la creación de condiciones materiales y, emocionales y de empoderamiento para que puedan continuar su educación.

En cuanto a los factores emocionales, se mantiene socialmente la idealización de la maternidad como condición necesaria para la existencia, las consecuencias de este evento que, en determinado momento, entra en contradicción con la realidad asociada a la responsabilidad que implica tener un/a hijo/a y la pérdida de sueños y proyectos.

Así pues, el alto valor otorgado a la maternidad es una de las principales barreras para trabajar de manera más efectiva y amplia el tema de la sexualidad en la adolescencia y la prevención del embarazo. Más aún, la carga del embarazo recae principalmente en las mujeres, quienes además de ser buenas madres y renunciar a sus proyectos, tienen que asumir los roles tradicionales (domésticos) asignados.

Es importante resaltar, la diversidad de formas, significados e implicaciones que adquiere la experiencia del embarazo y la maternidad a nivel individual, más allá incluso de condiciones socioeconómicas y culturales homogéneas, alude a la dificultad para identificar patrones y tendencias asociadas a factores socioculturales, económicos y/o emocionales. Del énfasis social y cultural sobre la maternidad y no sobre la paternidad adolescente, así como de las limitaciones en cuanto a disponibilidad de conocimientos e información respecto a los hombres como pareja y padres, deriva la importancia de impulsar estudios sobre la paternidad adolescente, así como investigaciones sobre la paternidad de hombres mayores que son parejas de mujeres jóvenes universitarias.

La evidencia empírica indica que entre los factores asociados al embarazo adolescente se encuentran las características del hogar de la adolescente: los ingresos de sus progenitores, sus niveles de educación y la condición de pobreza del hogar. Pero también hay otros factores contextuales relevantes, como el acceso a una educación sexual integral, a los distintos métodos de planificación y, en general, la garantía del ejercicio de sus derechos.

Conclusión:

- a) Es fundamental revertir esta situación y rescatar experiencias y políticas innovadoras que apunten a fortalecer la confianza y el conocimiento de las jóvenes universitarias respecto a su vida sexual.
- b) Utilizar el apoyo educacional para mantener a los jóvenes universitarios enfocados en proyectos relativos a su formación como personas.
- c) Implementar servicios de salud que no estigmaticen. Que garanticen confidencialidad y brinden servicios tanto de prevención como de suministro de métodos oportunos y de anticoncepción.
- d) Dar apoyo en el ámbito familiar para un mayor manejo de estas situaciones. Se trata de cambios tanto en los servicios como en la cultura.

Bibliografía

Desafíos: Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos de Desarrollo del Milenio, No. 4/ Nueva York: UNICEF; CEPAL, 2007.

Estado Mundial de la Infancia. /UNICEF, 2006

Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples (ENHOGAR), ONE, 2007.

Encuesta Demográfica y de Salud (ENDESA), CESDEM, 2002 En.htm.

<http://celade.eclac.cl/redatam/PRYESP/SISPPI/Webhelp/fecundidad>

<http://datos.bancomundial.org/indicador/SP.DYN.TFRT.IN>. Panamá, Ecuador, Rep. Dominicana y Guatemala (Rico y Trucco,2014).

Physical activity and quality of live (actividad física y calidad de vida)

Pedro Reyes Beras

Introducción

Es sin duda un asunto interesante el de la actividad física y la calidad de vida, ya que nuestra población está cayendo en un mal que cada día se agudiza más y se observan grandes preocupaciones sobre lo que se está generando, ya que el problema se fundamenta en que este accionar que se está combatiendo es un flagelo que lentamente está arrojando al mundo y que cada día se lleva más personas al lecho definitivo; grandes bloques de enfermedades surgen por el mal de la obesidad, producto de una alimentación inadecuada, factor principal por el que nos motivamos a realizar esta tesis. No puede haber una calidad de vida si nosotros no ponemos de nuestra parte, para hacerle frente a la enfermedad del siglo.

Es propicio dar un concepto sobre Actividad física, que se define como un movimiento corporal, producido por la acción muscular voluntaria que aumenta el gasto de energía. Todo movimiento que realizamos en lo que interviene la acción muscular (Paffenbarger, Hyde y cols, 1986).

A veces le damos mucha importancia al VIH, SIDA, COLERA, EPATITIS B, entre otras tantas que acaparan la atención del mundo de la ciencia, en busca de encontrar la cura. Sin embargo, vemos con pesar cómo nos descuidamos de una, que ante nuestros ojos se multiplica y, durante mucho tiempo le hicimos caso omiso. Jamás pensamos que esto podría traer tantas complicaciones, e incluso llegamos a mal llamarle a la cantidad de grasa acumulada en nuestro cuerpo "salud".

La verdad se nos presenta y de repente nos vemos invadido y peor aún nos sentimos culpable porque muchas veces sin proponérselo contribuimos a que se propagara este mal común entre las poblaciones del mundo. Este mal no tiene edad, género, raza, ni credo, es igual para todos/as. Las grandes naciones lo ven temeroso, debido a que la taza de personas obesas va en aumento cada día más; es como un tren al cual se le suman cada vez más vagones y la ruta nunca termina, no tiene estación final. Cuando vemos la cantidad de enfermedades y trastornos

que provoca este flagelo nos aterrorizamos, cáncer, depresión, hipertensión, problemas respiratorios, cardiovasculares, insomnio, diabetes..., aparte de la depresión y el desgane de vivir una vida plena; esto no puede ser, pero lamentablemente lo es, que no resta; continuar con la lucha, y aunque paradójicamente ustedes no me crean, amigo lector y usted mi querido asesor, es la enfermedad cuyos medicamentos se pueden adquirir al más bajo precio y con un máximo de esfuerzo está al alcance de todos. En el cuerpo de este trabajo resalto facilidades para combatir la mala calidad de vida que nos damos los seres humanos, donde provocamos una enfermedad comprando la causa a un costo elevadísimo y el remedio es gratuito; haber, comparemos la cura con la enfermedad; 5 libras de carne de cerdo por mencionar una, puede ser la que usted consume, pura (grasa) a 75 pesos dominicanos, por ser el caso para un total de 375.00 (tres ciento setenta y cinco pesos dominicanos), más o menos diez dólares, sin embargo, no tenemos que pagar nada por dar una caminadita a la tibia luz del sol en su ocaso, por el verde pasto de un complejo deportivo cercano, no tenemos que pagar nada cuando nos vamos a disfrutar del verdor del campo y a contemplar la naturaleza creada para nosotros por nuestro Dios, en una caminata por la salud. No tenemos que pagar nada cuando nos vamos a disfrutar de un partido de béisbol amateur o profesional, de softbol o de cualquier otro deporte que nos guste; otra alternativa, acompañar al niño/a en sus prácticas deportivas, o usted mismo en unión con la familia se va al play a practicar su deporte, acción que al mismo tiempo le servirá de motivación a sus vástagos.

Tratemos de adquirir nuevas costumbres y nuevos hábitos alimenticios, dejar las tradiciones culturales y caer en la realidad de que estar sano no es estar gordo. No dejarnos llevar por la comodidad del modernismo y utilizarlo en su justa medida sin inutilizarnos nosotros y buscar la contraparte de romper la inercia física. Es importante que entendamos que para vivir más y mejor, necesitamos comer adecuadamente, realizar ejercicios físicos y recrearnos con medidas saludables, sin ingesta de alcohol, tabaco, entre otras cosas totalmente dañinas. Si hacemos esto, no hay duda de que terminaremos teniendo una mejor calidad de vida.

Según la **Sociedad española de Nutrición Comunitaria, 2000**, se puede considerar como una causa directa de obesidad, la falta de programas que contengan actividades físicas, la mala práctica y el desconocimientos de las buenas normas sobre la alimentación en el ser humano, el sedentarismo que nos arropa y facilita el que hoy en día tengamos una población a nivel mundial que carece de una vida con disfrute pleno y, cada vez más amenazada por múltiples problemas de salud, sin bienestar tanto física, como mental y emocional, carentes de los hábitos fundamentales en el desenvolvimiento cotidiano y por ende no tienen una efectiva y verdadera calidad de vida.

Objetivos:

Propiciar valores, aptitudes y normas de conducta encaminados a concientizar a las personas sobre el buen uso de los espacios propicios para la realización de actividades físicas.

Concientizar a la población de manera globalizada sobre el beneficio que brinda combinar una adecuada alimentación y un buen programa de actividades físicas y recreativas, para preservar una vida saludable, duradera y de calidad.

Sugerir programas que orienten y edifiquen a la población sobre las enfermedades que podemos evitar con darle a nuestras vidas una correcta formación a través de la familia, evitando el uso de sustancias nocivas.

Realizar cambios en los hábitos de la alimentación y esforzarse por realizar rutinas de ejercicios tomando en cuenta las condiciones personales.

Participar en actividades recreativas y deportivas cumpliendo con el espacio y el tiempo requerido para los descansos y evitar el abuso de los aparatos electrónicos, proporcionando el sedentarismo prolongado.

Referentes Teóricos

Vida Saludable

Como podemos observar, no hay que ser un científico, ni un ducho en materia de preservar la salud, para darnos cuenta por qué en el mundo, en especial los países de Centro América, el Caribe y Norte América como matriz, sin sacar al continente Europeo, tenemos tantos casos de muertes por el efecto que produce el sobre

peso y la obesidad en una gran cantidad de nuestros ciudadanos, que padecen de enfermedades cardíacas, de cáncer en sus diferentes presentaciones, problemas óseo, entre otras enfermedades comunes, aparte de lo susceptibles que somos ante las enfermedades infecto – contagiosas, como el cólera, (la del momento en nuestra área), SIDA y VIH, y cualquier otra que se presente en el camino de la vida, ya que nuestros glóbulos blancos encargados de la defensa del organismo se mantienen ocupados en evitar coágulos por presencia de grasas en las arterias para prevenir trombos que ocasionan trastornos circulatorios, mientras otras bacterias aprovechan y se cuelan en el sistema y causan daños severos también. Las complicaciones nos presenta el cúmulo de grasa en nuestro cuerpo.

Es simplemente realizar algunos cambios en los estilos de vida que llevamos, es revisar los planes y ver si de verdad estamos realizando cosas que nos proporcionen una vida saludable, que a la postre se transforma en duradera, (Webster y Azar-Lain 2008).

Una de mis inquietudes al realizar esta tesis sobre actividad física y calidad de vida, es precisamente tratar de colaborar un poco, como se dice, aportar mi grano de arena para solucionar uno de tantos problemas que afecta al mundo. En esta ocasión me refiero a la obesidad, partiendo de una mala práctica alimenticia y el sedentarismo extremo.

Obesidad, mal del presente

La obesidad es el cúmulo anormal de grasa que se organiza en el cuerpo (Mataix, 2000). Es bueno resaltar que según este señor la grasa se aloja en el cuerpo por medio del tejido adiposo que se encuentra en un 50% debajo de la piel y con cierto predominio alrededor de los órganos abdominales, llamada grasa visceral.

El cúmulo de grasa se debe a que, contrario a otras sustancias que el cuerpo no necesita, no la elimina por medio común, como ocurre con las sales, las vitaminas, entre otras que se eliminan por medio de la orina, heces fecales y el sudor, así como otras sustancias que el cuerpo no almacena para reincorporarlas al organismo como lo hace con la grasa. ¿Por qué? Bueno, la grasa es una de las fuentes energéticas con que cuenta nuestro cuerpo para realizar las actividades físicas, y esta es una razón por la que el cuerpo inteligentemente la almacena. Somos nosotros los dueños del cuerpo, que necesitamos eliminar la grasa que se va acumulando y que el cuerpo no la necesitará. Por medio de los ejercicios,

la práctica deportiva, y una recreación activa por medio de juegos, por medio del control de la ingesta alimenticia, se hace necesario que bájenos el consumo de alimentos que nos proporcionen calorías, y como dijimos anteriormente, trabajar para eliminar las que nos sobran y esto se logra por medio de la actividad física, realizada en un tiempo más o menos prolongado, podríamos decir de 30 minutos mínimo a una hora máximo, con una frecuencia de tres veces a la semana. Claro, esto estará sujeto a una serie de características que presenten las personas en relación a la cantidad de calorías a quemar. un ejemplo de eso lo relacionamos con el peso, no es lo mismo una persona de 200 libras (muchoa verdad), que una de 170 libras, eso también estará sujeto al tamaño de las personas, ya que todo esto guarda una relación, para determinar la obesidad. Pero, a mayor tiempo de la actividad más calorías se quemarán sin importar cuán grande o que pequeño sea la persona.

La actividad física ayuda a resolver, o mejorar múltiples problemas relacionados con la salud. Si partimos por las enfermedades que se han vuelto comunes, como las cardiovasculares, tales como: problemas de la circulación sanguínea, hipertensión arterial, trombo a nivel arterial y embolias del cerebro, los diferentes tipos de infarto, como el infarto agudo al miocardio, infarto cerebral y el pre-infarto que es un aviso del cuerpo que nos indica la falta de irrigación sanguínea al corazón, o unas de las arterias principales del cuerpo, y que provoca parálisis parcial o total de esas partes.

Muchas personas se preguntaran, ¿por qué se almacena la grasa, si hace tanto daño?

Voy a resumir la respuesta expresando que, la grasa es un potencial energético muy importante (aproximadamente 7,000 kcal. pPor kg del tejido adiposo), lo que la convierte en la reserva energética por excelencia en cualquier caso de déficit prolongado de energía, ya que los depósitos corporales de hidrato de carbono (principal fuente energética del organismo), son muy escasos agotándose en tan solo unas horas y la grasa pasa a ser el combustible energético principal. (Manore 2000).

Importancia de la escuela y la educación física ante la obesidad.

La Actividad Física y Calidad de Vida, es lo más importante de esta área, respondiendo a las expectativas planteadas para este siglo XXI, al cual muchos países, incluidos ya los del continente Europeo y acorde con datos arrojados por la Organización

Mundial de la Salud (OMS), lo han decretado el siglo de la obesidad, y muchos de los ministerios de educación conscientes del rol que le toca, se han mostrado preocupados con tal situación y le han asignado al área de la Educación Física la responsabilidad de combatir este flagelo que lentamente arroja al mundo; incluyendo en sus planes curriculares las bases para combatir el sedentarismo excesivo que oferta el mundo de hoy, incluyendo además, dentro de sus diseños, competencias encaminadas al logro de la salud, con competencias específicas, como son la higiene y salud, conjuntamente con la recreación y las propuestas curriculares por grado y edad en la proyección del deporte y la recreación por medio de las actividades lúdicas, por el placer motor, tal es el caso de la República Dominicana, y de otros países. Todo esto se da siguiendo los parámetros planteados por la Organización Mundial Para la Salud, que promueve regularizar las actividades físicas recreativas a todos los niveles, desde la niñez más necesitada hasta la población adulta, sin tomar en cuenta el extractos social, credo, razas y costumbres a la que estas pertenezcan. De igual manera todos tenemos los mismos riesgos de enfermar, por lo tanto, tenemos la misma responsabilidad de prevenir todos los males que afectan nuestra sociedad.

En los centros educativos se perfila proyectar programas que no solo contemplen a los estudiantes, sino también a la población docente, por medio del programa " Mi Escuela en Forma".

Es preocupante y, hasta cierto punto alarmante, la cantidad de niños/as y jóvenes que en la actualidad se ven arrojados por el mal del siglo, como se le ha llamado a la obesidad.

La obesidad es una enfermedad que se adquiere por el consumo de alimentos altos en calorías, (en 2014, 41 millones de niños/as menores de 5 años tenían sobre peso o eran obeso, OMS), y la actividad física que el niño/a y/o adolescente realiza no es lo suficiente para quemar la ingesta. Esto les ocurre a los adultos también, (2014 más de 1900 millones de adultos de 18 o más tenían sobre peso, de estos más de 600 millones eran obesos, un 11% hombres y 15% mujeres). Hay factores externos que pueden producir obesidad, podríamos mencionar los trastornos en el uso de medicamentos. Dentro de los factores que pueden producir la obesidad en niños/a y adolescentes podemos mencionar una pobre alimentación, desequilibrio energético (consumo de comida sin valor nutricional o

comida chatarra), pasar mucho tiempo durmiendo sin hacer ejercicios, el stress causado en especial por problemas emocionales dentro de la familia. Son múltiples, aunque la mayoría de los casos que se presentan están relacionados por la falta de actividad física y una inadecuada práctica alimenticia, y con el consumo de alimentos con alto contenido calórico, rico en grasa. (Dr. Juan Canalejo 2015).

Metodología

De las estrategias que puse en práctica para conseguir los datos deseados para la realización de esta tesis sobre **“Actividad física y calidad de vida”**, están las entrevistas y la investigación de diferentes escritos, que pude investigar como libros de consultas, revistas electrónicas, programas radiales y televisivos, y claro, las consultas a diferentes páginas del Internet. Otra de las estrategias fue las consultas cara a cara, a diferentes personalidades profesionales especializadas en el tema.

Como Técnica se utilizó la entrevista, la charla, y la técnica de la investigación por medio de terceras personas, haciendo las veces de buscadores de información o periodistas con lo que conseguí buenas informaciones e ilustraciones valiosas, así como el cuestionario.

La metodología aplicada fue basada en la investigación por consultas a diferentes fuentes bibliográficas, así como a la Internet. Además, utilicé videos grabados en youtube.com mantenernos en forma con Jane y programas televisivos en vivo donde trataron el tema en cuestión como por ejemplo “En forma, revista española para la salud, programa de ejercicios con Patric Jordan (Gymvirtual.com).

Principales Resultados y su Discusión

Como se puede observar, en el interior de esta tesis sobre **PHYSICAL ACTIVITY AND QUALITY OF LIVE (ACTIVIDAD FISICA Y CALIDAD DE VIDA)**, cuántos beneficios obtenemos si dejamos de lado la holgazanería, el sedentarismo enfermizo y los malos hábitos de alimentarnos. Cuántas enfermedades que sé, muchas personas jamás asociarían con lo que comemos y bebemos, pero mucho peor aún que, sabiendo que, haciendo una rutina de ejercicios, practicando un deporte, jugando, estarían abriendo la puerta de una vida más sana, dejaron de hacerlo o nunca lo

hicieron, que no solo el gordito/a necesita de hacer ejercicios, porque requiere bajar de peso, sino que el flaquito/a, debe hacer ejercicios para mantener su figura y su salud. Como también pueden ver, el gordito/a no tiene que dejar de comer, sino regularizar lo que come, que el flaquito/a no tiene que comer todo lo que se le antoje, sino que debe manejar una comida balanceada en nutrientes para no caer en la fatídica obesidad.

Que los libros, el cúmulo de material impreso en sentido general, las páginas del Internet, los programas radiales, y televisivos todos nos señalan cuántas cosas debemos de realizar y cómo para mantener una vida sana, de calidad.

En la charla que ofrecí, de verdad, que alegría sentí cuando vi que todos/as los presentes se mostraron agradecidos, contentos y dispuesto a revisar su estilo de vida. ¿Por qué revisar sencillamente? porque han escuchado y han visto todo lo que yo les dije en otras ocasiones, que es cuestión de ponerlo en práctica, que la vida es una y hay que vivirla de la mejor manera posible, pero con decencia y orden como lo manda nuestro padre divino, rechazando las cosas que aun aparentando ser buenas no lo son, que los consejos médicos y las orientaciones de los profesores de Educación Física deben escucharlos. Que los ejercicios y una buena alimentación van de la mano, que junto con Dios son los factores que nos proyectan a vivir mejor, somos responsables directos de nuestro futuro.

Otro punto de análisis son las Entrevistas. Los profesionales que participaron en esta parte dejaron bien claro que los ejercicios y la alimentación son los factores principales para mantener una vida de calidad, e hicieron énfasis en sus palabras de que una no marcha sin la otra. Dentro de sus explicaciones nos manifestaron que los trabajos físicos deben realizarse en horas específicas y en lugares específicos.

En sus declaraciones informaron que no todos tenemos las mismas razones para realizar un programa físico, y que depende de las necesidades y condiciones de las personas que se decidan a realizar este tipo de actividad. Fueron explícitos al decir que todos/as tenemos que realizar actividades físicas.

Este análisis puedo concluirlo diciendo que conocer no basta, lo importante es ponerlo en práctica.

Conclusiones

Es importante decir en esta parte que me siento muy edificado y conforme con los resultados que esta investigación ha arrojado, primero en mí, ya que pude despejar muchas incertidumbres sobre un mal que en apariencia se riega y no se puede recoger; los conocimientos adquiridos, la preocupación de las personas visitadas y cuestionadas, los libros, el cúmulo de material impreso en las páginas del Internet, los programas radiales, y televisivos, las instituciones públicas y privadas, en fin todos y en todos los rincones del mundo se le está poniendo atención especial a que las personas tengan una mejor vida. ¡Que bueno, que todos estamos empujando a una misma dirección! Que es alimentación y actividad física, y que bueno que la parte que yo enfoco en mi tesis es la obesidad, un mal que está arrojando el mundo.

La obesidad es un mal impercedero, o sea, una vez obeso, es muy difícil volver a la normalidad. El trabajo es muy arduo y cuesta muchos sacrificios, la grasa que se pierde fácilmente se recupera, siendo esta una de las causas que una gran parte de la población joven que practica un deporte o realiza una actividad física activa, si lo deja, adquiere peso corporal. Es recomendable que se aprenda a ingerir la cantidad requerida de alimentos saludables. En niños/as y adolescentes se deben adoptar medidas especiales, y la principal, no dejar de facilitarles la oportunidad de realizar sus actividades físicas, así como les animamos a comer, motivarle a realizar ejercicios, y juegos.

Es sin duda que la actividad física influye en nuestras vidas de manera directa, que no existe un sector social que no la necesite y que se puede adquirir con facilidad. Hombres, mujeres, niños/as, adolescentes, personas de escasos recursos, ricos, obreros, empleadores, todos tenemos que utilizarlo, aprender que las enfermedades se combaten y se previenen por esta vía, que podemos ser más y mejores seres vivientes si le sacamos hasta 20 a 40 minutos durante tres o cuatro días por semanas, y estoy seguro que los beneficios no se harán esperar en todos los niveles, ya que con estas actividades solo ganamos, no hay pérdida, realicémosla amigo lector, y muy pronto tendremos nuevos amigos/as, nos sentiremos más cómodos con nosotros mismos, será más dinámico/a, dispuesto/a al trabajo productivo y estará más sonó/a y vivirá mejor.

Sin dudas, siempre estaremos prestos a estar físicamente activos, tendremos una mejor calidad de vida.

Bibliografía Básica

- Arasa Gil, M.(2005) Manual de Nutrición Deportiva. Barcelona España.
- Butterfield GE y DH Calloway 1984). "La actividad física mejora la utilización de proteínas". Brt J Nutr.
- Fathalia M. (2000) Guía práctica de investigación en salud. Washington D.C.
- Flor, I., Gandora, J. (1990). Actividad Física Impresión [9na.ed.] DIWWI. Colombia.
- Grada Martínez, H., Caldera Sánchez, M. (2010) "Textos integrados (Para qué comemos? Pág. 26-31) ", Volumen 1, unidad Uno, Primera Edición 2010, DR. Ministerio de Educación, Rep. Dom.
- Humberto, S. (s.f.)El Guardián de la Salud, Ediciones Interamericanas, EE.UU.
- Presidencia de la República Dominicana, Consejo Nacional de Drogas (2003) Manual del rol del Dirigente Deportivo en la Prevención del uso indebido de Drogas, Impreso en Talleres del Ministerios de Estado de Educación (MEE), R.D.
- Rivas, C., Núñez R. (1998). "Educación Física 7" Santo Domingo. República Dominicana, Editora Santillana,
- Toscomo, W. &Rodríguez, L. (2008), Acitividad Física y Calidad de Vida. Hologramática, facultad de Ciencias Sociales UNLZ.
- Universidad Autónoma (s.f.) actividad física Chihuahua México.
- Organización Mundial para la Salud, Estadísticas sobre obesidad mundial.
- En forma revista española para la salud, programa de ejercicios con Patric Jordan (Gymvirtual.com).
- Sociedad española de Nutrición Comunitaria, (2000).

Neurociencias y Mediciones Morfométricas del Encéfalo mediante Resonancia Magnética para Estudiar la Plasticidad Cerebral en el Entrenamiento Musical

Rafael Bello Díaz

Introducción

Uno de los hallazgos más asombrosos en los últimos años ha sido la comprobación de los cambios morfológicos en la corteza cerebral de los músicos, a diferencia de los no músicos, mostrando la capacidad de reorganización reflejada en las diferencias anatómicas encontradas. En 1995 Schalug y su equipo observaron que existían diferencias en otras partes del cerebro, en particular en el cuerpo calloso. Estos investigadores demostraron que la mitad anterior era más gruesa que aquellos sujetos que habían iniciado su práctica musical desde la niñez. Esta diferencia de grosor se puede traducir en una mayor velocidad de transferencia entre ambos hemisferios, derecha e izquierda; en una mayor conectividad interhemisférica, ya sea este debido a un mayor número de fibras o a un mayor grosor a la capa de mielina que las recubre o a ambos. Posteriormente mediante imágenes de tensores de difusión se observó un incremento en el número de fibras nerviosas en la parte anterior del cuerpo calloso que conecta con las áreas de la corteza prefrontal, premotora y motora de ambos hemisferios cerebrales. Más investigaciones, mediante morfometría vóxel a vóxel, que permiten medir el espesor de materia gris en las capas de neuronas de la corteza cerebral han demostrado que los músicos profesionales tenían concentraciones superiores de materia gris en las áreas motoras, auditivas y visoespaciales sobre todo en aquellas que intervienen en la percepción y producción musical. Diversos estudios dan cuenta de la plasticidad cerebral a la que puede llegar el cerebro humano de acuerdo al entrenamiento musical. El conocimiento de las características funcionales y estructurales del cerebro se debe en gran medida al desarrollo de equipos de imágenes médicas con mayor resolución así como al mejoramiento de secuencias de adquisición en el caso de imágenes médicas adquiridas por resonancia magnética, posicionando esta técnica de diagnóstico, debido a su alto detalle anatómico y sobre todo a la capacidad de estudiar diversos procesos anatomofisiológicos de manera no invasiva. Las imágenes anatómicas de referencia comienzan a ser vitales para comparar resultados, identificar estructuras y en tareas de procesamiento de imá-

genes. La morfología basada en vóxeles es una técnica desarrollada para caracterizar diferencias cerebrales in vivo, utilizando imágenes estructurales por resonancia magnética de manera automática, sin necesidad de definir regiones de interés.

Objetivos

- Investigar los efectos del entrenamiento musical y artístico a corto y largo plazo en la corteza cerebral, sustancia blanca, sustancia gris y especialmente en el cuerpo calloso del cerebro como expresión de plasticidad cerebral.
- Determinar los cambios morfométricos de la sustancia blanca y sustancia gris en el sistema nervioso central y sus repercusiones en la plasticidad cerebral, en sujetos músicos y no músicos, artistas y no artistas.
- Determinar el efecto del entrenamiento musical y artístico en las regiones del cuerpo calloso: geno, rostro, rodilla, cuerpo, istmo y esplenio. Examinar el efecto del entrenamiento musical y su expertiz en la morfometría del encéfalo, la sustancia blanca, la sustancia gris y el cuerpo calloso.

Antecedentes

Antiguamente se creía que el cerebro era una estructura rígida e inmodificable. Sin embargo, los eventos plásticos pueden incluir cambios en las estructuras, distribución y número de sinapsis. Se denomina neuroplasticidad a las capacidades del sistema nervioso central para modificarse o adaptarse a los cambios. Estos mecanismos permiten a las neuronas reorganizarse al formar nuevas conexiones y ajustar sus actividades en respuesta a situaciones nuevas o a cambios. La plasticidad cerebral es una cualidad intrínseca del sistema nervioso central que le permite modificarse en estructura y/o función de manera continua. La palabra plasticidad es derivada del griego "plaitikos" o "plastos" que significa "para formar" o "moldeable". La plasticidad es una base firme para asignar que no existe una edad límite para aprender o entrenarse. La experiencia y la cultura dejan un impacto en el desarrollo del cerebro, moldeando su organización estructural y funcional en respuesta a las historias de vida. Existe evidencia que demuestra que el cerebro puede cambiar para adaptarse a diversas circunstancias, tanto durante la infancia, la adolescencia como en la edad adulta, lo

que significa que el cerebro es flexible y modificable. El término que denota esos cambios se conoce como plasticidad cerebral.

En la actualidad existe discusión acerca de la autoría del término neuroplasticidad. Existen registro de Ernesto Lugaro para el año 1906, cuando refiere que el paso del impulso nervioso probablemente deje una huella física o química en una célula nerviosa (Berlucchi, 2002; Edward, 2004; Garcés, 2014). Que el cuerpo calloso es una ruta crucial para la transferencia interhemisférica de información, es uno de los importantes descubrimientos de la neurociencias en el siglo XX. (Gazzaniga, 2005). Sin embargo, permanece desconocida entre la transmisión callosal y los procesos cognitivos. En 1946 dos grupos de investigadores de los Estados Unidos de América llevaron a cabo con éxito el primer experimento de resonancia magnética nuclear. De esta manera evidenciaron la propiedad de ciertos núcleos que si se encuentran en un campo magnético intenso, absorben energía en el rango del espectro electromagnético y la reemiten al cesar el pulso y relajarse. La importancia de este descubrimiento permitió que a estos investigadores Edward Purcell y Ernest Bloch se les otorgara el premio Nobel de Física en 1952. Nació de este modo la espectroscopia por resonancia magnética. A principio de los años 70 Raymond Damadian demostró que los tiempos de relajación T1 y T2 de muestras tisulares normales y cancerosas diferían. Consideró que había encontrado una técnica para detección de tumores. (Damadian, 1971).

Durante un tiempo, los experimentos realizados en resonancia magnética no disponían de información espacial, no siendo posible determinar en qué parte exacta de la muestra se origina la señal de resonancia. Es en 1971 cuando Paul Laterbur tuvo la idea de utilizar gradientes magnéticos ortogonales en las tres dimensiones del espacio, superpuestos al campo magnético principal junto con un algoritmo de retroproyección, inspirados en la tomografía computarizada por rayos X, para poder codificar de manera espacial la señal de resonancia magnética. Posteriormente aparecían las primeras imágenes de un ser vivo, una almeja y la cavidad torácica de un ratón (Laterbur, 1974). En 1975 el grupo de Richard Ernst estableció las bases del actual método de obtención de imágenes en resonancia magnética, mediante codificaciones de fase y frecuencia, empleando la transformación de Fourier (Kumar, 1975), por lo que en 1991 Ernst obtenía el premio Nobel de Química. Ya en 1976 Peter Mansfield crea la primera imagen por resonancia magnética de un dedo

del cuerpo humano. Por lo que en el año 2003 Laterbur y Mansfield reciben el Premio Nobel de Medicina. La resonancia magnética es una técnica con la cual se obtienen imágenes que revelan la presencia de tejidos u otras sustancias en el sistema nervioso central. En esta técnica el espacio ocupado por los tejidos se divide en pequeños volúmenes denominados vóxeles. Por lo que la dimensión del vóxel determina la resolución de la imagen. Debido a la agitación térmica, las moléculas de agua libre se encuentran en continuo movimiento, y debido a esto su posición y orientación espacial cambian de forma aleatoria; lo cual es conocido como movimiento browniano o difusión molecular.

Estado del Arte

El cerebro de los músicos se considera un modelo de mecanismo de plasticidad cerebral. Los cerebros de los músicos están organizados de manera diferente a los cerebros de los no músicos, de manera particular si han sido objeto de entrenamiento desde temprana edad, por lo que se observan diferencias sustantivas en tamaño, forma, densidad, conectividad y actividad funcional que ocurre en el cerebro de los músicos, en especial en las regiones auditivas, motoras y frontales. La primera evidencia in vivo de modificación estructural del cerebro de los músicos fue reportada por Schalug, quien observó un cuerpo calloso anterior de mayor longitud en los músicos que iniciaron su entrenamiento en la niñez. El cuerpo calloso es el principal tracto de fibras de nuestro cerebro y juega un papel relevante en la integración y comunicación entre los hemisferios cerebrales. En estudios realizados en los músicos, sus resultados indican que no solo existen diferencias entre el cuerpo calloso de músicos en comparación con no músicos, sino que, además, se encuentran diferencias entre los músicos. Estudios indican que las diferencias encontradas en el sistema nervioso de los sujetos se deben al entrenamiento musical, más que a propiedades innatas de las personas. Existe una plasticidad cerebral que se debe a procesos adaptativos producto de la estimulación ambiental. Las diferencias estructurales observadas en los cerebros de los músicos y no músicos se hacen evidentes en el engrosamiento de diversas áreas en los sujetos con entrenamiento musical, como la porción anteromedial del giro de Heschl, el cuerpo calloso, el plano temporal, además de cambios en la materia gris que implican una mayor plasticidad cerebral. (Bermúdez, 2009).

La investigación de los efectos del entrenamiento artístico musical a corto plazo arroja información importante de cómo el cerebro humano está constantemente

reorganizándose cuando se enfrenta a nuevas demandas o influencias ambientales determinadas (Pantev y Helboloz, 2011).

Neuroplasticidad

Cualidad intrínseca del Sistema Nervioso Central que le permite modificarse en estructura y/o función de manera continua. La palabra plasticidad es derivada del griego “plaistikos” o “plastos” que significa “para formar” o “moldeable”. La plasticidad es una base firme para asignar que no existe una edad límite para aprender o entrenarse. La experiencia y la cultura dejan un impacto en el desarrollo del cerebro, moldeando su organización estructural y funcional en respuesta a las historias de vida. Antiguamente se creía que el cerebro era una estructura rígida e inmodificable. Sin embargo, los eventos plásticos pueden incluir cambios en las estructuras, distribución y número de sinapsis. Se denomina neuroplasticidad a la capacidad del sistema nervioso central para modificarse o adaptarse a los cambios. Estos mecanismos permiten a las neuronas reorganizarse al formar nuevas conexiones y ajustar sus actividades en respuesta a situaciones nuevas o a cambios. (Justel, 2012)

Plasticidad Cerebral y Entrenamiento Musical

En relación a los correlatos neuroanatómicos de la percepción, imaginación y producción musical tenemos que en los individuos con entrenamiento musical, el tono se procesa de manera primaria en el hemisferio cerebral izquierdo, en la corteza prefrontal dorso lateral. El ritmo, métrica y el tiempo, en el giro y surco temporal superior, tanto la melodía como el contorno melódico son procesados en el giro temporal superior derecho; los intervalos, en el lóbulo temporal dorsal. La sintaxis musical es procesada en los lóbulos frontales de ambos hemisferios y las áreas adyacentes a las regiones que procesan la sintaxis del habla, mientras la semántica musical, en las áreas posteriores del lóbulo frontal. El cerebro del músico procesa fundamentalmente con su hemisferio izquierdo, analítico (García-Moreno y otros. 2011) De igual manera, la creatividad es un proceso original que requiere del pensamiento divergente. La improvisación musical es un ejemplo de conducta creativa que requiere experiencia (Manzano, 2012). Las funciones cognitivas implicadas en la improvisación son: atención, memoria de trabajo, inhibición de respuestas estereotipadas y selección per se.

Corpus callosum

El cuerpo calloso es una estructura de sustancia blanca que conecta ambos hemisferios cerebrales y se ubica en el fondo de la fisura longitudinal encefálica; cuenta con un extremo anterior llamado pico o rostrum, una rodilla que es su extremo anterior curvo, un cuerpo que se arquea posteriormente y finaliza como una porción engrosada o esplenio. Las fibras de la rodilla se curvan hacia delante en los lóbulos frontales y forman el fórceps menor (radiación frontal). Las fibras del tronco se extienden de manera lateral como radiación del cuerpo calloso, y las fibras del esplenio se arquean hacia atrás en dirección al lóbulo occipital conformando el fórceps mayor o radiación occipital. El cuerpo calloso forma un arco de unos 10 cms. de longitud. (Olave, 2012). El cuerpo calloso con más de 300 millones de fibras es la comisura interhemisférica, o estructura conectiva más grande y más importante anatómica y funcionalmente en los seres humanos. Otras estructuras conectivas o comisuras del cerebro son: la comisura anterior, la comisura del fornix, la comisura hipocámpica y la comisura posterior. Las actividades de los hemisferios derecho e izquierdo correlacionan vía cuerpo callosum. Las fibras callosas tienen una especial organización topográfica; esto significa que la corteza prefrontal de los hemisferios derecho e izquierdo del cerebro humano correlacionan vía genu and rostrum. Por su parte, las áreas corticales motoras suplementarias y premotoras, las áreas motoras primarias y la corteza sensorial primaria de los dos hemisferios, vía el cuerpo del corpus callosum. En cambio haces de fibras occipitales, temporales y parietales cruzan el corpus callosum a través del esplenio. El cuerpo calloso tiene una influencia especial sobre el lenguaje no literal, la conducta afectiva y la conexión funcional bilateral en ambas cortezas motoras y sensitivas.

Resonancia Magnética

La base biofísica de la resonancia magnética proviene de las propiedades magnéticas naturales de los átomos, por lo que la base física de este fenómeno está dada por la existencia de dos tipos de movimientos de los núcleos atómicos: el movimiento giratorio o espín (alrededor de su eje) y el movimiento de precesión (alrededor del eje gravitacional). Estos movimientos generan un campo magnético alrededor de cada núcleo, en especial los átomos que poseen un número impar de protones y neutrones; en estos predominan las cargas positivas y en consecuencia adquieren una mayor actividad magnética. Dado que el hidrógeno es

el átomo más abundante en los tejidos orgánicos y su núcleo contiene un protón (impar), es ideal para el examen de resonancia magnética nuclear. Los diferentes protones en los distintos tejidos se relajan en diferentes tiempos, según la relación entre estos y el medio, es lo que se puede medir en resonancia magnética. Por lo que el tiempo de relajación longitudinal se denomina T1 y depende de la relación entre el protón y el medio que lo rodea; mientras que el medio de relajación transversa se denomina T2 y depende de la relación entre el protón y los protones vecinos. Cada tejido según su abundancia en protones y la tardanza en la relajación luego de su estimulación (T1 y T2), emite una señal de mayor o menor intensidad que es captada por el equipo. Este voltaje se cuantifica en valores numéricos (imagen digital) y posteriormente se transforma en tonos en una escala de grises (imagen analógica o anatómica). Los tonos de grises se describen de la siguiente manera: señal baja o hipointenso (negro), señal intermedia o isointenso (gris) señal alta o hiperintenso (brillante o blanco). La difusión por resonancia magnética se basa en la detección del movimiento aleatorio de las moléculas de agua en los tejidos: si disponemos de un recipiente con agua en un laboratorio a consecuencia de la agitación térmica las moléculas tendrán un movimiento browniano, esto es al azar; este movimiento es analogable a la difusión libre. En cambio las moléculas de agua en el organismo tienen difusión restringida dada la presencia de macromoléculas y membranas celulares. La resonancia magnética es el único método capaz de detectar y medir la difusión molecular in vivo, esto es la traslación de las moléculas.

Morfometría

La morfometría mediante la voxel-based morphometry (VBM) permite el análisis conjunto de todo el cerebro (Wilke y otros, 2001). La VBM aplica modelos estadísticos para evaluar diferencias cerebrales significativas mediante un análisis voxel a voxel en todo el cerebro. Una de sus ventajas es que el procesamiento de los datos es casi independiente del usuario, evitando variaciones entre observadores. La VBM fue concebida para detectar disminución del grosor cortical sin considerar los cambios de volumen; esto se logró con la corrección de las diferencias espaciales y volumétricas mediante normalización espacial de las imágenes, convirtiéndose en un excelente instrumento en el campo de la morfometría. El voxel del inglés volumetric pixel, es la unidad cúbica que compone un objeto tridimensional. Constituye la unidad mínima procesable de una matriz tridimensional (es el equivalente de

un pixel en un objeto 2D, pixel del inglés picture element). Para crear una imagen de tres dimensiones los vóxeles sufren una transformación de opacidad. Esta información otorga diferentes valores de opacidad a cada voxel. Al igual que los píxeles, los vóxeles no contienen su posición (x, y, z) en el espacio tridimensional, sino que esta se deduce por la posición del voxel dentro del archivo de datos.

El VBM es una técnica que permite la comparación de la concentración de materia, voxel a voxel de los distintos tipos de tejidos entre dos grupos de sujetos. De esta manera un análisis de VBM implica una segmentación de las imágenes en tejidos y la normalización espacial de las imágenes segmentadas al mismo espacio anatómico. A las imágenes resultantes se les aplica un filtro para realizar un análisis estadístico. La técnica VBM consiste en primer lugar, en alinear cada imagen cerebral de resonancia magnética de los individuos a una plantilla, eliminando la mayor parte de las diferencias en la anatomía cerebral de los sujetos del estudio. Luego las imágenes cerebrales se suavizan para que cada voxel represente el promedio de sí mismo y de sus vecinos. Finalmente se realiza un análisis estadístico para localizar y hacer inferencias acerca de las diferencias del grupo (Ashburner y otros, 2000).

Metodología

Fundamentación Teórica exhaustiva del tema que comprende: revisión bibliográfica del tema y selección y elaboración de materiales e instrumentos para llevar a cabo el estudio.

Durante la **primera fase**. Esta fase implicará la coordinación y colaboración de todos los miembros del equipo de investigación, con el fin de darle al trabajo un marco teórico fundamentado y actual (2 meses).

En una **segunda fase** que durará 8 meses, aproximadamente, se procederá a la evaluación y selección de la muestra: la cual consistirá en 4 grupos de sujetos.: uUn primer grupo de 20 músicos de acuerdo a su entrenamiento musical en el sistema de escuelas de música del país: 5 del primer año, 5 del segundo año, y 10 del quinto año. Posteriormente al Consentimiento Informado, se realizará evaluación de medicina interna y neurología. En estas fases el co-investigador principal, el personal de apoyo será responsable de llevar a cabo la evaluación.

Un segundo grupo de 20 no-músicos, en las mismas condiciones de evaluación, y que estén pareados en edad y sexo. Un tercer grupo de 20 artistas, de acuerdo a su entrenamiento artístico en las escuelas del sistema de bellas artes del país, 5 del primer año, 5 del segundo año, y 10 del sexto. Posteriormente al Consentimiento informado, se realizará evaluación de medicina interna y neurología. Un cuarto grupo de 20 sujetos no-músicos y no-artistas en las mismas condiciones de evaluación, y que estén pareados en edad y sexo. Durante el proceso de imagenología participan de la experiencia unos 10 estudiantes de la escuela de imágenes médicas y su docente de la UCSD. Las evaluaciones serán realizadas en el Centro de Rehabilitación de la Universidad Católica Santo Domingo. De esta manera se excluyen personas con patologías neurológicas manifiestas clínicamente o mediante anamnesis, entre otras.

En una **tercera fase**, que durará dos meses, se realizan las pruebas estadísticas en la UCSD mediante software SPSS v.21, y se obtienen los resultados preliminares del proyecto. Socialización del manejo de los datos de la resonancia magnética nuclear y redacción del informe correspondiente.

Resultados esperados

Comprender el entrenamiento musical, el cual mejora en los alumnos su rendimiento académico, y este criterio puede ser utilizado como medio de aprendizaje para la adquisición de otras destrezas. Lo cual va a permitir concientizar y adecuar la tanda extendida a las manifestaciones culturales que permitan un mayor número de destrezas en calidad y cantidad en los estudiantes nacionales. Desarrollo de un observatorio y laboratorio sobre la neurobiología del cuerpo caloso y la comunicación interhemisférica en el campo de las neurociencias y su repercusión en la plasticidad neuronal; nuestro sistema educativo necesita de estas herramientas de Neuroeducación para superar la elevada deserción escolar bruta de un 70% en el sistema educativo de Kindergarden-12. Revisar los estudios que dan cuenta de la plasticidad cerebral a la que puede llegar el cerebro humano de acuerdo al entrenamiento de las bellas artes. Estos estudios nos van a permitir como país, entender la importancia del pensamiento holístico que nos aporta el cerebro derecho, y aplicar a nivel curricular los cambios que permitan un mejor desarrollo y una educación más integral. El efecto de la plasticidad cerebral y la posibilidad de aprendizajes significativos en las escuelas; que permitan aplicar

estas herramientas en la tanda extendida en las instituciones públicas y privadas de educación primaria y educación secundaria.

Bibliografía

- Abdulkareem, Sluming V. Increased cross sectional area of genu and splenium of corpus callosum in professional musicians compared to amateur musician and controls. *Proc Intl Soc Mag Reson Med*, 2011
- Ahmad Z, Balsamo L Sachs B Xu B Gaillard W. Auditory comprehension of language in young children. Neural networks identified with fMRI. *Neurology*, 2003
- Anderson V Spencer M Wood A. Do children really recover better? Neurobehavioural plasticity after early brain insult. *Brain*, 2011
- Berlucchi G. The origin of the term plasticity in the neurosciences: Ernesto Lugaro and chemical synaptic transmission. *J Histor Neuroscien*, 2002
- Ashburner J Friston K. Voxel-based morphometry-the methods. *Neuroimage*, 2000
- Bello Rafael. Neurociencias y Aprendizaje. En Prensa
- Bermudez P Zaforre R. Differences in gray matter between musicians and non-musician. *Amnals of New York Academy of Sciences*, 2005
- Bermudez P Lerch J Evans A Zafone R. Neuroanatomical correlates of musician ship as revealed by cortical thickness and voxel-based morphometry cerebral. *Cortex*, 2009
- Buentello García R y otros. Música y emociones. *Arch Neuroscien*, México, 2010.
- Cheng L. y otros. Musical training induces functional plasticity in perceptual and motor networks: insights from resting-state fMRI. *Plos One*, 2012
- Cabrera H. Resonancia magnética: bases físicas y aplicaciones clínicas del tensor de difusión y la tractografía. *Interciencia*, 2011
- Contreras Oscar. Secuencias funcionales en resonancia magnética (difusión, DTI, espectroscopia) *Arch Neuroscien*, 2009

- Damadian R. Tumor detection by nuclear magnetic resonance. *Science*, 1971
- Dehaene D, Dehaene S Hertz P. Functional neuroimaging of speech perceptions in infants. *Sciences*, 2002
- Díaz JL. Flores E. La estructura de la emoción humana: un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud Mental*, 2001.
- Drake RM. *Drake Musical Aptitude Tests*. Chicago: Science Research Association, 1954.
- Dzbi A. La evolución del aprendizaje: más allá de las redes neuronales. *Revista Chilena Neuropsicología*, 2013
- Edward Jones. Plasticity and neuroplasticity. *J Histor Neuroscien*, 2004
- Elbert P Pontev C Wienbruch C Rock Stroh B Taub E. Increased cortical representation of the fingers of the left hand in string players. *Science*, 1995
- Fermín Delgado R, Roa-Sanchez P, Speckter H, Perez Then E, Rivera Mejía D, Foerster B, Stoeter P. Involvement of globus pallidus and midbrain nuclei in pantothenate kinase-associated neurodegeneration: measurement of T2 and T2* Time. *Clinical Neuroradiology*, 2013
- Flores Gutiérrez E. Díaz J. Respuesta emocional a la música: atribución de términos de la emoción a segmentos musicales. *Salud Mental*, 2009.
- Garcés Vieira M Suárez Escudero J. Neuroplasticidad: aspectos bioquímicos y neurofisiológicos. *Revista CES Med*, 2014
- Gaser C Schlaug G. Brain structures differ between musicians and non-musicians. *The Journal of Neurosciences*, 2003
- Gazzaniga M. Forty-five years of split-brain research and still going strong. *Nature Reviews Neurosciences*, 2005
- Gordon E. *The Musical Mind: The Cognitive Psychological of Music*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- Groussard M La Joie R Ranchs G Landeau B Chetelat G Viader F et al. When music and long term memory interact: effects of musical expertise on functional and structural plasticity in the hippocampus. *Plos One*, 2012
- Habib M Besson M. What do music training and musical experience teach us about brain plasticity? *Music Perception*, 2009
- Imfeld A y otros. White matter plasticity in the corticospinal tract of musicians: a diffusion tensor imaging study. *Neuroimage*, 2009
- Jauset J. *Música y Neurociencia: la Musicoterapia*. Barcelona. AUOC, 2008.
- Justel N Díaz V. Plasticidad cerebral: participación del entrenamiento musical. *Suma Psicológica*, 2012
- Kurmar A. Welti D. Ernst R. NMR Fourier zeugmatography. *J Magn Res*, 1975
- Laterbur P. *Magnetic resonance zeugmatography*. Pure and Applied Chemistry, 1974
- Le Bihan D, y otros. Diffusion tensor imaging: concepts and applications. *Journal of Magnetic Resonance Imaging*, 2001

Violencia escolar y la aplicación de las normas de convivencia en liceos públicos

Francisco Martínez Cruz

Introducción

Tras la declaración de los derechos humanos de 1924 y 1959, los derechos de los niños, niñas y adolescentes han ido tomando supremacía por encima de los derechos humanos. En la escuela, los derechos de los niños, niñas y adolescentes representan una de las principales normativas bajo las cuales se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje.

Sin embargo, en los años recientes se ha notado un aumento en los niveles de violencia y acciones delictivas que comenten los niños, niñas y adolescentes en los centros escolares públicos del país. Las causas de este aumento tienen diferentes factores determinantes, muchos de ellos ligados al aspecto social y económico de los alumnos que asisten a dichos centros.

En estudios recientes se habla del alarmante aumento de las acciones delictivas de jóvenes y adolescentes, de las cuales no escapa el espacio escolar.

Las escuelas, que deberían de representar un espacio armonioso, donde los alumnos y docentes puedan ejercer con tranquilidad y seguridad el derecho a la educación, se han convertido en un espacio en el cual la gente se siente insegura y desprotegida, especialmente la comunidad docente. Donde los alumnos llegan a cometer actos delictivos unos contra otros y hasta en contra de las autoridades del centro. No es de extrañar, que muchos de los docentes que ejercen su labor en los centros educativos públicos, se vean afectados en su estado de ánimo y disposición al trabajo, frente a grupos de estudiantes que se apandillan, infieren amenazas contra compañeros, y otros miembros de la comunidad educativa.

Este estudio ha sido desarrollado con los docentes de los centros educativos públicos del nivel secundario. En él se trata de esbozar la percepción de inseguridad e insatisfacción de los docentes y cómo manejan las autoridades de los centros el manual de convivencia y aplican las medidas de corrección propuestas en él.

Se pretende con esta investigación tener un esbozo de la visión de los docentes ante los casos de violencia juvenil que se presentan en sus centros de trabajo y cuáles son las acciones y medidas tomadas por el Ministerio de Educación (MINERD) ante estos casos.

Objetivos

Objetivo General

Analizar la percepción de los docentes frente a los actos de violencia cometidos por estudiantes de nivel medio contra docentes, alumnos, otros miembros de la comunidad educativa y la aplicación de las sanciones propuestas en las normas de convivencia de centros educativos públicos y privados durante el año escolar 2015-2016.

Objetivos específicos

Identificar las acciones realizadas por las autoridades educativas con respecto al cumplimiento del manual de convivencia de centros educativos de nivel medio durante el año escolar 2015-2016.

Determinar los niveles de satisfacción de los docentes frente a la aplicación de las normas de convivencia de centros educativos públicos durante el año escolar 2015-2016.

Enumerar las faltas más comunes cometidas por los alumnos de los liceos públicos.

Marco conceptual

En abril de 2011, el MINERD y el CONANI presentaron públicamente la propuesta para la reflexión y validación nacional de las Normas del Sistema Educativo Dominicano para la Convivencia y la Disciplina Escolar en los Centros Educativos Públicos y Privados. Para ello, según declara el manual de convivencia, se invitó a la comunidad educativa a debatir y enriquecer el documento, con la finalidad de lograr su consolidación en los Reglamentos y Estrategias del sistema educativo.

El manual de normas de convivencia define la convivencia escolar como "conjunto de pautas de interrelación consensuadas y socializadas periódicamente en cada comunidad educativa, en función de un mínimo

común de normas, cuyo cumplimiento se entiende que garantiza el bien común y el logro de un proceso educativo de calidad". (MINERD, 2013)

Otro concepto de convivencia escolar lo ofrece la ley sobre violencia escolar de Chile, entendiéndose por "buena convivencia escolar la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes". (Congreso Nacional de Chile, 2011)

Para el manual de normas de convivencia escolar dominicano, la disciplina positiva es definida como "estrategia de educación de la conducta del niño, niña o adolescente, que se sitúa desde cada persona y sus posibilidades, para que interiorice patrones autónomos de comportamiento, y para que asuma reflexivamente las consecuencias de incumplir los principios establecidos para el bien común". (MINERD, 2013)

El MINERD clasifica las faltas de acuerdo a su nivel de gravedad en leves, graves y muy graves. Las faltas leves son "las acciones voluntarias que, aunque no atenten contra la persona y la convivencia armoniosa, influyen de manera negativa en el desempeño del/la estudiante y en el cumplimiento de sus deberes con el centro educativo". Por consiguiente este tipo de faltas puede manejarse y resolverse por el/la docente dentro del salón de clases (MINERD, 2013).

Las faltas graves son "las acciones voluntarias que obstruyen el desarrollo del proceso pedagógico integral de los miembros de la comunidad estudiantil". (MINERD, 2013)

Constituyen faltas muy graves las acciones que implican peligro y/o daño para los/ las estudiantes, cualquier persona o las instalaciones del centro educativo. También, aquellas que constituyen un daño moral a compañeros y compañeras, a autoridades y a la propia institución.

Aspectos metodológicos

Universo-muestra

De 23 centros de nivel secundario que posee el distrito seleccionado, se tomaron 12 centros equivalentes al 52% del total de centros. De cada centro visitado se

tomó, al azar y aleatoriamente, una muestra representativa que oscila entre el 45% y 50% de los docentes de cada centro visitado.

Tipo de estudio

Esta investigación es no experimental en tanto no manipula las variables. Su objeto de estudio son los docentes de los centros educativos del nivel medio del distrito seleccionado y los documentos relacionados con las normas de convivencia de los centros escolares de 2013.

Es de corte transversal pues se realizó durante el periodo escolar 2015-2016. Tiene un alcance exploratorio, descriptivo, dado que no se han detectado otras investigaciones similares y sólo se busca describir los aspectos importantes relacionados con la aplicación de las normas de convivencia en los centros educativos públicos y privados y la percepción de los docentes con respecto a éstas.

Esta investigación es de enfoque mixto: cuantitativo y cualitativo; su aspecto cuantitativo se denota en la aplicación de instrumentos de recolección de datos, como la encuesta dirigida a los docentes; el aspecto cualitativo se destaca en la revisión documental que se realizó con fines de hacer comparaciones entre los resultados de la encuesta aplicada y la revisión documental.

Métodos y técnicas

Los métodos utilizados son inductivos y comparativos. La inducción se aplicó en la obtención de los datos para generalizarlos y se establece una comparación entre los resultados obtenidos de acuerdo al lugar de trabajo y a la revisión documental realizada.

Las técnicas de recolección de datos aplicadas fueron la revisión documental y la encuesta. Los instrumentos utilizados fueron las fichas bibliográficas y el cuestionario respectivamente.

Las fuentes primarias de información la constituyen los docentes encuestados y las fuentes secundarias son los documentos revisados, entre ellos la ley de educación 66-97, las normas de convivencia para centros escolares públicos y privados del 2013, las propuestas de normas de convivencia del CONANI, el código de protección de niños, niñas y adolescentes, y otros documentos legales.

Resultados

La clasificación de las faltas viene establecida en el manual de convivencia de centros educativos públicos y privados. Por ello, en esta presentación de datos, se contrasta la clasificación que los docentes dan a las faltas y cómo está establecido en el manual de normas de convivencia. Este contraste ayuda a facilitar el análisis de los resultados obtenidos durante la recolección de datos a través de la encuesta aplicada a los docentes.

La falta con mayor ocurrencia en los centros seleccionados es ensuciar el espacio físico del centro y el trato irrespetuoso entre compañeros y a profesores.

El nivel de satisfacción de los docentes ante las acciones que realiza el centro ante las ocurrencias de faltas por los estudiantes se detalla de la siguiente manera: un 24% de los maestros encuestados indicó que se siente muy insatisfecho; el 25% poco satisfecho; 38% satisfecho; un 9% muy satisfecho y el 4% no respondió.

Los docentes encuestados indican su nivel de protección ante los actos de violencia llevadas a cabo por los estudiantes de un distrito educativo, donde el 29% de los maestros indicó que se siente completamente desprotegido; el 45% poco protegido; 16% protegido; un 5% muy protegido y el 5% no respondió.

Conclusiones

Con respecto al sentimiento de los docentes con relación a la aplicación de las normas de convivencia en los centros educativos de nivel medio durante el año escolar 2015-2016 se concluye que:

Los docentes encuestados se sienten satisfechos y muy satisfechos, con una suma porcentual de 47% con las acciones realizadas por los directivos de los centros educativos ante las acciones de violencia y las correcciones a faltas leves, graves y muy graves cometidas por los estudiantes. En cambio, entre poco satisfecho y muy insatisfecho, la suma obtenida es de 49% lo cual responde la pregunta expuesta al principio de esta investigación y se confirma la hipótesis de que los docentes se sienten desprotegidos ante los actos vandálicos y las faltas que cometen los estudiantes y la manera en que se ejecuta el manual de convivencia.

Las faltas más comunes que se evidencian en los datos obtenidos, figuran las siguientes: irrespeto a miembros de la comunidad educativa, agresión física a otro estudiante,

deterioro de la infraestructura y equipamiento del centro y ensuciar el espacio físico. Para el manual de normas de convivencias de centros educativos, el irrespeto a miembros de la comunidad educativa y ensuciar el espacio físico son consideradas faltas leves; la agresión física a otro estudiante y el deterioro de la infraestructura y equipamiento del centro son considerados faltas graves.

En cuanto a las acciones correctivas que realizan las autoridades de los centros educativos, los docentes encuestados indican que en el 23% de los casos, se corrige al estudiante de forma verbal cuando incurre en una falta. En el 28% de los casos, los estudiantes son enviados al departamento de orientación de cada centro. En el 21% de los casos, las autoridades del centro se comunican con los padres de los estudiantes que incurren en faltas graves y muy graves. El 7% expulsa por tres días y un 9% indica que son expulsados definitivamente del plantel escolar.

El manual de convivencia por su parte, en su artículo 24 prohíbe la expulsión como sanción. La sanción de expulsión del/la estudiante o el acoso para su retiro del centro educativo durante el año escolar está prohibido en cualquier caso, lo cual debe ponerse en discusión por las autoridades competentes para garantizar una convivencia escolar armoniosa

Ante las faltas cometidas por los estudiantes en sentido general, los docentes del distrito educativo se sienten en un 74% desprotegidos ante las acciones que las autoridades educativas ejecutan para la corrección de faltas graves y muy graves, y a la vez por las acciones judiciales del sistema educativo y el sistema judicial dominicano ante estos casos.

Recomendaciones

A los centros educativos:

Realizar revisiones periódicas sobre el manual de convivencia con todos los actores de los centros educativos.

Aplicar las correcciones pertinentes ante cada falta cometida por los estudiantes.

Al Distrito:

Acompañar a los comités de disciplina de los centros educativos adscritos al distrito.

Capacitar a los docentes y comités de disciplina de los centros educativos sobre la aplicación de las acciones correctivas ante las diferentes faltas cometidas por los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

Congreso Nacional de Chile. (17 de Septiembre de 2011). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado el 20 de Junio de 2016, de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201109221119290.ley_violencia_escolar.pdf

Departamento de Estadística, Distrito Escolar 10-01. (2014-2015). Reporte estadístico del Distrito 10-01. Estadístico, Distrito Escolar 10-01, Estadística, Santo Domingo.

Furlán Malamud, A. (2012). Inseguridad y violencia en la educación: Problemas y alternativas. (Scielo, Ed.) Recuperado el 22 de junio de 2016, de Perfiles educativos: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500011

Hernández, R., Fernández, C., & Batista, P. (2010). Metodología de la investigación (Quinta ed.). Colombia: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. DE C.V.

Ley 136-03. (7 de Agosto de 2003). Código del Menor de la República Dominicana. Santo Domingo, República Dominicana: Gaceta Oficial.

Luna, A. (13 de mayo de 2010). La delincuencia juvenil, un problema de todos. Recuperado el 27 de mayo de 2016, de <http://www.listindiario.com/la-vida/2010/05/13/141706/la-delincuencia-juvenil-un-problema-de-todos>

MINERD. (Julio de 2013). Educando. Obtenido de Normas del Convivencia: http://www.educando.edu.do/files/5914/1200/1735/Normas_de_convivencia_16-0_-014.pdf

Resolución de Conflictos en el Nivel Inicial

Ana Magaly Abréu

Juana Almonte

Katherine González

Introducción

En la presente síntesis, se detallan datos de nuestro proyecto de investigación- acción, "Resolución de Conflictos en el Nivel Inicial" ejecutado en el Pre-primario "B", de la Escuela Básica Rafaela Santaella, en el período matutino, tema cuya finalidad es propiciar estrategias pedagógicas que permitan a los niños y niñas tener buenas relaciones socio-afectivas por medio de la solución pacífica del conflicto y en cuanto al docente empoderarse de competencias que les permitan ser un buen mediador.

Un ejemplo vivo de esto es lo expuesto por González Capital (2007), quien plantea la mediación como una herramienta de diálogo y encuentro interpersonal que puede contribuir a la mejora de las relaciones y a la búsqueda satisfactoria de acuerdos en los conflictos.

Para llevar a cabo la resolución de conflictos en este nivel, creamos un plan sistemático, que nos permitió implementar estrategias pedagógicas que facilitaron la resolución de conflictos entre los más pequeños. Tales como: a identificación de las principales causas del conflicto en el nivel Inicial, seguida por el diseño de actividades para promover el respeto y el trabajo en equipo entre los infantes. Todo esto permitió la ejecución de actividades que faciliten la resolución de conflictos en el aula.

Conceptualizaciones.

Resolución conflictos.

Según Alzate R (1998), quien expuso en su libro "Análisis y Resolución de conflictos" que la resolución de conflictos se entiende como el conjunto de conocimientos y habilidades para comprender e intervenir en la resolución pacífica y no-violenta de los conflictos.

Se conoce como resolución al acto y consecuencia de resolver o resolverse (es decir, de encontrar una solución para una dificultad) o tomar una determinación decisiva.

Conflicto

Vinyamata .E. (2001) en "la Conflictología" definió el conflicto como el conjunto de dos o más hipotéticas situaciones que son excluyentes: esto quiere decir que no pueden darse en forma simultánea. Por lo tanto, cuando surge un conflicto, se produce un enfrentamiento, una pelea, una lucha o una discusión, donde una de las partes intervinientes intenta imponerse a la otra.

Socialización según Lasswelle y Krout en los años (1930-1939) plantearon la socialización como el proceso a través del cual los seres humanos aprenden e interiorizan las normas y los valores de una determinada sociedad y cultura específica. Este aprendizaje les permite obtener las capacidades necesarias para desempeñarse con éxito en las interacciones sociales.

Habilidades sociales

Las habilidades sociales son un conjunto de hábitos o estilos que también podemos definir como la capacidad de relacionarnos con los demás en forma tal que consigamos un máximo de beneficios y un mínimo de consecuencias negativas, tanto a corto, como a largo plazo. Las habilidades sociales son las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los demás de forma efectiva y mutuamente satisfactoria.

Socialización y etapas del desarrollo

Esta se manifiesta en todas las etapas de la vida humana pero se vuelve más latente durante la infancia. La socialización es un proceso del individuo y un proceso de la sociedad. Por tanto son dos procesos complementarios en su meta final, pero distintos en su origen, intereses, y mecanismos de actuación.

Para Piaget (1935), el desarrollo cognitivo y social siguen una sucesión de etapas que transcurren: de lo simple a lo complejo, del egocentrismo, razón por la cual los conflictos se ponen de manifiesto en estas edades, pero deben ser vistos como normales dentro de las conductas, ya que los niños aun no tienen la capacidad de controlar sus emociones.

Los expertos como Piaget, Freud y Vygotski han determinado que para llevar a cabo los procesos sociales se hace necesario que haya un mediador. Del mismo modo la escuela es un medio de socialización donde el individuo puede encontrarse con diferencias y similitudes dentro de este espacio social. Es necesario

que aquí también, se vea la figura de un docente como mediador para fomentar la solución de problemas a través del acto social.

Mediación y mediador.

Pérez Crespo (2002) define la mediación como un método para resolver problemas que supone un tercer neutral denominado como mediador, cuyo papel en este caso es el de ayudar a los disputantes de forma cooperativa a buscar alternativas para resolver el problema que los enfrenta. El clima de colaboración debe ser creado por el mediador y esto demanda la reducción de la hostilidad.

González Capital (2007) expone la mediación como una herramienta de diálogo y de encuentro interpersonal que puede contribuir a la mejora de las relaciones y a la búsqueda satisfactoria de acuerdos en los conflictos. Se caracteriza por una concepción positiva del conflicto, el uso del diálogo y el desarrollo de actitudes de apertura, comprensión y empatía, la potenciación de contextos colaborativos en las relaciones interpersonales, el desarrollo de habilidades de autorregulación y autocontrol, la práctica de la participación democrática y el protagonismo de las partes.

Contextualización

Nuestro proyecto de investigación-acción fue desarrollado en la Escuela Básica Rafaela Santaella en el período matutino en el aula de Pre-primario B, del nivel Inicial; la misma se encuentra ubicada en el km 12 de la carretera Sánchez próximo al Café de Herrera. Esta zona cuenta con una población de clase media y baja.

Descripción de la situación problemática.

En el aula de pre-primario B, de la Escuela Rafaela Santaella, la mayoría de los niños y niñas presentan un carácter dominante e impulsivo. Es evidente la falta de comunicación, los desacuerdos, las conductas pro-sociales y las continuas peleas. Todo esto provoca que el desarrollo de las clases, que como equipo teníamos que impartir, no dieran los frutos esperados y para nosotras se constituyera en un problema no poder manejar las diferentes situaciones que se presentaban en este espacio.

Lo ideal sería que como docentes pudiéramos propiciar un clima de respeto, orden, compañerismo y armonía el cual permita que podamos accionar oportunamente y a la vez lograr el desarrollo integral de los infantes.

Sin embargo, hemos llegado a la conclusión de que las razones que han ocasionado dicha problemática son la falta de algunos recursos en el aula, las diferencias sociales entre los niños y niñas y principalmente el hecho de que antes no habíamos implementado estrategias eficaces para la Resolución de los Conflictos en el Nivel Inicial.

Consideramos de suma importancia tomar medidas adecuadas que contribuyan a la solución de este problema, el cual repercute haciendo del Pre-primario B un aula insegura e inestable en la cual la atención, la creación de lazos afectivos y el desarrollo de los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje se ven afectados por el mal manejo ante los conflictos en general.

Objetivo General:

Implementar estrategias pedagógicas que permitan la resolución de conflictos en los niños y niñas de Nivel Inicial.

Específicos.

- Identificar las principales causas de conflictos en el nivel inicial.
- Diseñar actividades que promuevan el respeto y el trabajo en equipo.
- Ejecutar actividades que faciliten la resolución de conflictos en el aula.
- Aplicar el estudio de casos como estrategia de resolución de conflictos.

Metodología

La investigación seleccionada para nuestro estudio fue la investigación-acción. Comprendemos la investigación-acción como una herramienta enfocada en la mejora y a la solución de problemas por medio de la indagación y la recolección de datos a través de las prácticas diarias. La misma genera cambios sociales, educativos y a su vez conduce a la mejora de las prácticas durante y después del proceso de investigación.

Su importancia radica en que por medio de la misma no solo se evalúan procesos, actuaciones, perspectivas, estrategias etc., si no que, a partir de éstas, involu-

cramos a los demás agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje para accionar positivamente en base a las problemáticas encontradas. Este tipo de investigación se caracteriza por ser: **participativa, cualitativa, reflexiva y cíclica**.

Algunos autores como el que hemos elegido para este proyecto, plantean la investigación-acción como un proceso consecutivo. Tal es el caso de Kemmis quien la define y percibe como un espiral en desarrollo, ya que el mismo se amplía y profundiza a medida que avanza en el proceso de la actividad y la reflexión investigativa.

Según lo expuesto por Kemmis este método consta de cuatro fases fundamentales:

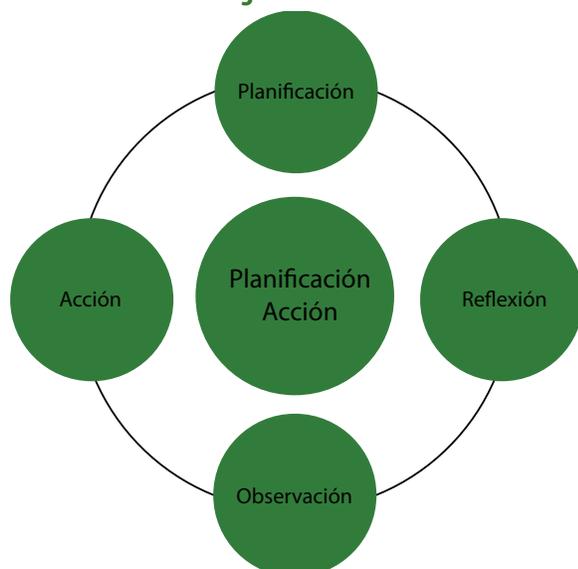
Planificación: esta se realiza partiendo de los conocimientos previos de una forma crítica, tomando en cuenta el diagnóstico de las situaciones o problemáticas.

Acción /Ejecución: se comienza accionar a partir de lo planificado.

Observación: realizada con el fin de recoger evidencias que faciliten la evaluación de los procesos, tanto de los que se ejecutan en investigación-acción, como de aquellos que son empleados diariamente en el accionar docente.

Reflexión: esta se ejecuta una vez realizada la observación y la recolección de datos donde se involucran los demás agentes del proceso educativo y en este último paso se analizan los pasos ejecutados, rol de cada participante y los resultados obtenidos.

Grafico I. Investigación modelo de Kemmis.



Valoración de las experiencias y su impacto sobre las prácticas.

Resolución de conflictos en el nivel Inicial como proyecto, desde un principio estuvo enfocado en la mejora de las relaciones socio-afectivas entre los infantes, a su vez en la promoción de estrategias para la resolución pacífica de conflictos en las aulas de Nivel Inicial.

Como tríada podemos afirmar que no logramos todo lo propuesto con este grupo, sin embargo, ya conocemos y somos capaces de emplear una gran variedad de estrategias y actividades que estimulen a los niños y niñas a convivir en armonía y reaccionar un poco distinto ante los conflictos que puedan generarse en el aula o en otros espacios sociales.

Propiciar habilidades sociales en los más pequeños se vuelve indispensable, ya que como plantea Lanni (2005) la convivencia escolar debe estar acompañada de un clima armonioso y afectivo, el cual puede verse afectado si en el centro educativo no se desarrollan hábitos y comportamientos que permitan la estabilidad y mejora de las relaciones sociales.

Aunque está claro que la socialización se manifiesta en todas las etapas de la vida humana, hay que tomar en cuenta que una de las más complejas es en la infancia, debido a que el proceso social se ve afectado por otras etapas del desarrollo como: el egocentrismo de Piaget.

Debido al importante papel que desarrollan los procesos sociales en la resolución pacífica de conflictos, hemos visto cómo este proyecto se convirtió en una iniciativa que marcara el inicio de la mejora de la práctica de actuales y futuras docentes, ya que apoyada en bases científicas y teóricas que estudian la conducta humana ha demostrado que estimular a los niños en la búsqueda de soluciones y a su vez en la toma de decisiones, les permita ser seres con habilidades sociales firmes. Las cuales han de repercutir en su formación integral hasta llegar a la vida adulta.

Referencias Bibliográficas

- Báez C, Matos M, Rodríguez L (2014-2015) Diseño curricular del nivel Inicial.
- Binarbuo Ilurbide, J, Muños Maya B.(2007).“Educar desde el conflicto” Guía para la Acción Escolar, Barcelona España, CEAC Pag264.
- Collazos Antonio, J (2001) propuestas de soluciones sobre conflictividad y violencia en el centro educativo, Maryland Pág. 191.
- Carrasco, A y Shaede N (2013) Estrategia que utilizan las educadoras de párvulo para abordar conflictos entre niños de cuatro a seis años de edad, Concepción Chile Pag116.
- Figuroa A, (2009). “Cómo Enseñar Ciencias Naturales en el Nivel Inicial” Buenos Aires, Argentina. http://www.orgeducacion_inicial.com/el/contenidos/00/0100/0101.AS.P Recuperado 18-03-2016.

La Evaluación de los Procesos de Aprendizaje en el Nivel Inicial

Sonia Sosa

Geraldines Casanova

Marleny Encarnación

Introducción

El siguiente trabajo constituye el informe final de resultados sobre el proyecto de investigación ejecutado en la Escuela General Antonio Duvergé, en el grado de Pre-primario sección "A". Este trabajo tuvo la finalidad de mejorar nuestra práctica educativa en el ámbito de evaluación de los procesos de aprendizaje que se generan en cada actividad realizada en el aula con los niños y niñas del nivel inicial.

La evaluación de los aprendizajes debe garantizar que la construcción de conocimientos de los alumnos y alumnas se esté realizando correctamente, por lo que, para esto es necesario reflexionar sobre, ¿qué se aprende? y ¿cómo se aprende?, así mismo ¿qué se enseña? y ¿cómo se enseña? En estas reflexiones se evidencia que los maestros, maestras y la escuela en general, son los responsables de garantizar que dicha evaluación de los aprendizajes propicie el desarrollo integral, cognitivo e intelectual de los niños y niñas.

La presente investigación se ejecutó mediante un plan de acción que posibilitó la aplicación de una evaluación diseñada para detectar la consecución de los aprendizajes de los niños y niñas del nivel Inicial. Al ejecutar este plan obtuvimos resultados que posteriormente fueron analizados para conocer si las actividades educativas planificadas eran las adecuadas para conseguir esos objetivos.

Como triada, desarrollar estrategias de evaluación, representaba un obstáculo nuevo que superar. Resultaba complicado crear estrategias que captasen la atención del alumnado y que al mismo tiempo ofrecieran una evaluación eficaz de la actividad desarrollada.

Uno de los propósitos de la investigación presentada a continuación es mejorar la calidad del proceso de Enseñanza-Aprendizaje mediante la aplicación de la evaluación como herramienta de diagnóstico permanente y cómo se está desarrollando el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Es importante destacar que la evaluación es una de las tareas más difíciles para el docente,

pues requiere de tiempo para su diseño, análisis y reflexión de los resultados. Es por tanto uno de los elementos esenciales en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Por todo lo anterior, la puesta en marcha de este plan de acción ha sido uno de los retos a los que, como docentes, hemos tenido que enfrentarnos, pues es necesario, que la actividad docente tenga una planificación previa, teniendo claros tanto los objetivos de aprendizaje, contenidos y metodología didáctica, como los criterios y métodos de evaluación, que deben diseñarse tras una profunda reflexión, para que realmente valoren de manera adecuada el proceso de Enseñanza-Aprendizaje y permitan de manera permanente la retroalimentación necesaria para reajustar continuamente el proceso y así alcanzar nuestros objetivos de enseñanza y aprendizaje.

Objetivos

General:

Implementar un plan de acción que posibilite la aplicación de una evaluación, la cual detecte la consecución de los aprendizajes de los niños y niñas del nivel Inicial.

Específicos:

- Diagnosticar los conocimientos previos que poseen los niños y niñas de Pre-primario "A".
- Aplicar estrategias de evaluación como instrumento regulador de las relaciones afectivas en el aula de Pre-primario "A".
- Determinar si los niños y niñas de Pre-primario "A" poseen los niveles de aprendizaje necesarios para abordar nuevos conocimientos.

Principales referentes teóricos

La Evaluación en la Educación Inicial como Enfoque Integrado y Dinamizado del Aprendizaje:

Al percibir la educación como proceso, que aspira a dotar al ser humano de un armazón valorativo que le habilite para una convivencia madura y proactiva en sus entornos históricos, culturales, sociales, naturales y físicos, la evaluación en el nivel de Inicial de la enseñanza deberá sustentarse en un enfoque integrado y globalizado, con el uso preponderante de la función

explorativa, diagnóstica y formativa, excluyendo toda pretensión de calificar al alumnado a través de una "nota, letra o número.

Conocimientos que los niños pudieron construir en un espiral cada vez más complejo y abarcativo (Encabo, Simón y Sorbara, 1997). La contribución de esta etapa al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños debe reflejarse en una evaluación donde se señale el grado en que se van desarrollando las diferentes capacidades, y se acuerden las decisiones de refuerzo o adaptaciones curriculares necesarias (García, 1993). El desafío para el maestro, en especial en este nivel de la enseñanza, será propiciar espacios y ambientes de aprendizajes para que los niños conozcan y se aproximen cada vez más al contexto, ideando los recursos evaluativos para registrar los progresos y desencuentros del niño con los otros niños o con las cosas con que interactúan y las competencias contextualizadas que deberán alcanzar los estudiantes a lo largo del año escolar.

Modelo Conductista:

El conductismo ha sido una de las teorías psicológicas que ha servido de base durante décadas para organizar las prácticas educativas en las instituciones educacionales. El conductismo está relacionado con: el condicionamiento y la formación de hábitos. Su fundamento teórico está basado en que a un estímulo le sigue una respuesta, siendo ésta el resultado de la interacción entre el organismo que recibe el estímulo y el medio ambiente. Este modelo trata de modificar la conducta a través de premios y castigos, el sujeto guía su conducta hacia la adquisición de hábitos para conseguir sus logros o premios.

Sigue destacando este modelo, que los aprendizajes que se desean alcanzar en los alumnos, se expresan en forma de objetivos específicos (propósitos) que vienen expresados en función de estímulos y de respuestas. De allí que se le conoce mediante la expresión (C=E+R), en el que la conducta es igual a estímulo más respuesta
Rol del Estudiante: Rol del Docente:

- Receptor de todo el proceso instruccional diseñado por el maestro.
- Receptor pasivo, inducido a actuar por reforzadores.
- Determina todo el proceso de aprendizaje.

Posee el conocimiento, establece objetivos y metas de evaluación:

- Por objetivos expresados en función de conducta esperada.
- Cuantificación de las conductas.
- Los conocimientos a través de pruebas que demandan respuestas.

Modelo Cognitivo:

En contraposición con el paradigma conductista, el cognitivismo se basa en el desarrollo de teorías psicológicas sobre la personalidad. Se define como el resultado de un proceso sistemático y organizado que tiene el propósito fundamental de reestructuración cualitativa de los esquemas, ideas, percepciones o conceptos de las personas. Acentúan procesos cognitivos más complejos como el pensamiento, la solución de problemas, lenguaje, la formación de conceptos y el procesamiento de la información.

En este caso, el aprendizaje en torno al cognitivismo, está basado en la ejercitación, repetición y mecanización de contenidos. Los objetivos educativos plantean que están basados en la adquisición de aprendizaje significativo, no arbitrario. Deben ser adquiridos gracias a la maduración de contenidos previos, de modo que los nuevos conocimientos puedan ser utilizados y llevados a otros contextos.

- El profesor es reflexivo, crítico, participa, organiza, emite juicios. Es el mediador y dirige la enseñanza.
- El modelo curricular es definido como abierto y flexible.
- Las actividades en el aula se centran en el desarrollo de los procesos de pensar y facilitan la adquisición de conceptos.
- La evaluación está orientada a valorar los procesos y los productos.

Metodología empleada

El tipo de Investigación que elegimos para este estudio fue la Investigación-acción. A partir de la experiencia y deseo de mejora, tras análisis y reflexión sobre esa experiencia se deciden acciones o actuaciones encaminadas a la mejora de la práctica docente. Las acciones propuestas serán posteriormente analizadas

y tras reflexionar se emprenderán nuevas acciones de mejora. Es por tanto un proceso de ciclos consecutivos de investigación-acción con fases consecutivas de planificación, acción, observación y reflexión que redundarán en una mejora continua de la labor docente.

Dentro de la investigación-acción, el modelo que hemos elegido es el de Kemmis, quien plantea que la investigación-acción se desarrollará en cuatro fases:

1º Se planifica cómo conseguir mejorar un problema o debilidad: Tras una primera experiencia docente, se identifica el problema y se propone un objetivo de mejora a alcanzar, y se inventa el cómo conseguir corregir el problema.

2º Se ejecutan las acciones del plan, trabajando en equipo.

3º Posteriormente se desarrolla una fase de observación de las consecuencias y efectos de las acciones ejecutadas y se evalúan esos resultados o consecuencias.

4º Por último, en este primer ciclo de investigación-acción se culmina con una fase de reflexión sobre los resultados que han producido las acciones ejecutadas. La reflexión no es meramente individual sino colaborativa, participativa, democrática y autoevaluativa en el seno del equipo de trabajo. Debe conducir a unas conclusiones y posiblemente a correcciones de las acciones realizadas para mejorar nuevamente, generando así nuevas propuestas de mejora, es decir, nuevas acciones en un nuevo ciclo de investigación-acción.

Principales Resultados y su discusión

A raíz de esta investigación y como equipo, corrobóramos que el plan implementado representa un logro para nosotras, por consiguiente, nos ha servido para el fortalecimiento de los conocimientos, mediante la práctica educativa. En especial en materia de evaluación de los aprendizajes en el nivel inicial. Hemos mejorado de forma positiva a nivel de implementación de estrategias y metodologías que conlleven a formar conocimientos a través de la evaluación en la consecución de aprendizajes.

Por otro lado, también pudimos evaluar que el alumno sabe aplicar los conocimientos adquiridos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la puesta en práctica de este proyecto de investigación. Dejando de lado la inexperiencia, nos convertimos en

expertas al momento de hacer que los niños y niñas se interesen por la evaluación de las actividades. Logrando este equipo darse cuenta de la importancia de este tipo de proyectos y que la labor docente llega a su máxima expresión cuando lo previamente planificado se materializa finalmente en las aulas

En los niños y niñas, por otra parte, este proyecto logró que pasaran de sentirse aburridos, ignorados y sin deseos de participar de las evaluaciones al principio de la investigación, a que al momento de las evaluaciones se sintieran dispuestos, animados a participar y a realizar otras actividades con esfuerzo y dedicación. De forma similar logramos en estos, a través de las evaluaciones descubrir en qué contenidos necesitaban reforzamiento y en cuáles no. Cuáles eran sus debilidades y sus fortalezas a nivel de dichos contenidos desarrollados en el aula.

Los alumnos y alumnas mostraron satisfacción con nuestro trabajo y con las técnicas de evaluación implementadas. Dicha satisfacción se evidenciaba en sus expresiones y confianza hacia nosotras. De este modo el proyecto contribuyó a que los alumnos se sintieran más cómodos y seguros de sus trabajos así como también a sentir confianza en sí mismos a la hora de colaborar y trabajar. Por otra parte, aprendieron que el ritmo de aprendizaje de cada individuo es diferente y se debe respetar para posibilitar que todos alcancen los mismos objetivos.

Conclusiones

Al momento de finalizar las intervenciones que realizamos y al analizar las informaciones recopiladas, confirmamos que la evaluación es uno de los procesos más importantes para el desarrollo de los aprendizajes de los niños y niñas. Pero es aún más importante el reto al que nos enfrentamos al crear nuevas estrategias que posibiliten los aprendizajes de nuestros estudiantes, lo cual a lo largo de este proceso y al implementar nuestro plan de acción hicimos posible por medio de la aplicación de una evaluación continua que detectara la consecución de los aprendizajes de los niños y niñas del nivel Inicial. Al mismo tiempo, nos permitió reafirmar que esta evaluación continua mejora la práctica educativa. De esta forma, las evaluaciones que implementamos en el aula demostraron las secuencias de aprendizajes que los niños y niñas iban alcanzando a medida que pasaban nuestras intervenciones.

Como triada, nos propusimos una serie de objetivos, que detallamos más adelante, que sirvieron para abordar, mejorar y profundizar nuestra problemática: La evaluación de los procesos de aprendizaje en el nivel inicial. Dichos objetivos, vertebraron la ejecución de nuestro plan de acción cuyo fin es obtener un máximo desempeño en la práctica educativa y resultados favorables en la investigación.

Aplicamos las estrategias de evaluación que diseñamos, para diagnosticar los conocimientos previos que poseían los niños y niñas de pre-primario "A", acerca de los contenidos implementados anteriormente. Así mismo, confirmamos que mediante la aplicación de estrategias de evaluación para hacer este tipo de diagnóstico podemos reforzar los conocimientos y nuevos aprendizajes en cada niño y niña. También constatamos durante este diagnóstico, las fortalezas y debilidades, tanto de los estudiantes como de nosotras, el equipo investigador, durante nuestra práctica educativa. A partir de este primer diagnóstico elaboramos los demás instrumentos de evaluación y contenidos de cada intervención con mayor facilidad.

Por otra parte, se aplicaron estrategias de evaluación como instrumento regulador de las relaciones afectivas en el aula de pre-primario "A". Esto nos permitió involucrar los intereses afectivos, y emocionales de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los conocimientos científicos de la práctica educativa. Así como también los valores que como seres humanos deben desarrollar los niños y niñas.

De otra parte, utilizar esta estrategia de evaluación nos permitió detectar si en alguno de los estudiantes existía una situación de riesgo físico o social que pudiera interferir en su aprendizaje. Así mismo detectar si el proceso de la práctica docente que estábamos realizando era adecuado o no y si las estrategias de evaluación diseñadas permitían a los niños y niñas a resolver situaciones, problemas y llevar a la práctica lo aprendido, para que los aprendizajes sean funcionales, ya que el objetivo prioritario era mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la aplicación de unas estrategias de evaluación diseñadas para tal fin.

Otra parte importante de toda esta investigación, consistió en determinar si los niños y niñas de pre-primario "A" poseían los niveles de aprendizaje necesarios para abordar nuevos conocimientos.. Y si por el contrario no era el caso, tomar las decisiones correctas para lograrlo: básicamente, replantear las nuevas enseñan-

zas, acercándolas al nivel de conocimientos previos de la mayoría del alumnado y repasando conocimientos previos supuestamente adquiridos, para facilitar su conexión con los nuevos conocimientos que iban a recibir. Estas acciones cotidianas de evaluación continua, contribuyeron sin duda a mejorar nuestra práctica educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Casanova, Ma Antonia (2007) *Manual de evaluación educativa*. 9na edición. Madrid: La Muralla S.A.
- Castillo, Freddy (2012) *El concepto de estrategia*. Recuperado de blog.pucp.edu.pe/blog/freddycastillo/2012/03/14/elconceptodeestrategia/
- García, Jesús (2009) *Evaluación Educativa Planteamientos Teóricos Básicos*. Recuperado de www.monografias.com/trabajos69/evaluacioneducativa-planteamientos-teoricos-basicos2.shtmlixzz44l91nqit
- Latorre, A (2003). *Investigación- acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. 4ta edición. Barcelona: Editorial Graó de IRIF, S.R.L.
- Lázaro, Ángel (2002) *Procedimientos y técnicas del diagnóstico en educación*. Recuperado de www.tendenciaspedagogicas.com/articulo/2002-07-03.pdf
- Logroño, Moisés (2014). *Evaluación en la Educación Inicial*. Recuperado de www.es.slideshare.net/moises-logroño/evaluacion-en-laeducacion-inicial
- Ministerio de Educación (2014) *Diseño Curricular del Nivel Inicial*. Santo Domingo, D.N.
- Pérez, Ramón (2000) *Evaluación de programas educativos*. 2da edición. Madrid: La Muralla, S.A.
- Proyecto Educativo de Centro General Antonio Duvergé.
- Sabino, Carlos (1996) *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.

La Comprensión Lectora en las Docentes en Formación de la Licenciatura en Educación Básica, a través del Aprendizaje con el Modelo Interactivo, Recinto Juan Vicente Moscoso, 2013/2014”.

Ramón Mota Pichardo

Wendy Ortiz

Odalís Yajaira Rodríguez Ozuna

Domingo Antonio Serrano Santana

Introducción

El presente informe de Investigación-acción, es el resultado del trabajo sobre “La Comprensión Lectora en las Docentes en Formación de la Licenciatura en Educación Básica, a través del Aprendizaje con el Modelo Interactivo, Recinto Juan Vicente Moscoso, 2013/2014”.

El estudio se realizó para dar respuestas a situaciones de aprendizaje relacionadas con la comprensión lectora, elemento indispensable en cualquier proceso de aprendizaje.

Esta investigación fue realizada con las estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primer Ciclo: Lecto-Escritura e Iniciación a la Matemática, en las asignaturas de Logopedia y Análisis y Comprensión de Textos; ambas pertenecientes al área de Lengua Española. Durante la aplicación de los instrumentos pudimos notar que provienen de diferentes provincias de las regiones Este y Norte del país, residiendo una buena parte en zona rural, con edades comprendidas entre 18 y 26 años. Además, se observa que están casadas; una gran parte tiene hijos. Por otro lado, algunas trabajan y los ingresos familiares recibidos son inferiores a los RD\$20,000.

El propósito de nuestra investigación es elevar el nivel de comprensión lectora de las docentes en formación, a través del modelo interactivo, para mejorar la calidad de los aprendizajes requeridos en el desempeño profesional y personal de estas estudiantes. Después de la aplicación de diversos talleres, a través de este modelo interactivo, la gran mayoría de las docentes en formación, conocen y ponen en práctica estrategias de comprensión lectora, lo que indica que han mejorado significativamente. La importancia de la realización de esta investigación, radica en el compromiso de mejorar la competencia de comprensión lectora en las docentes en formación, desarrollando la capacidad

de análisis de los diferentes textos que leen; para que puedan transformar su contexto social y cultural de manera significativa.

Descripción de la situación problemática

Durante el desarrollo de nuestra labor docente hemos observado que las estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primer Ciclo: Lecto-Escritura e Iniciación a la Matemática, del Recinto Juan Vicente Moscoso, presentan deficiencia de comprensión lectora. Esto debido a la carencia de hábitos de lectura, falta de formación y cultura general, poca motivación por la lectura y desconocimiento de las macrorreglas. También se le agrega que los textos que leen no son de su interés, la poca variabilidad en los textos, deficiencia en la decodificación, dificultad para identificar los componentes de un texto literario, por lo que es de importancia desarrollar dicha competencia. En nuestro país es una necesidad conseguir habilidades de comprensión de lo que se lee, por tanto debemos producir cambios en la manera como se lleva el proceso de enseñanza de la comprensión lectora. Esto se hace más relevante en el caso de los docentes en formación, quienes se encargarán de formar la futura generación a la cual se le exigirá cada vez más tener mayor nivel de comprensión. Sin duda, este es uno de los problemas que más preocupa a los docentes de cualquier nivel. Frecuentemente se preguntan, cómo enseñar a los alumnos a comprender lo que leen. Durante la última década, tanto maestros como especialistas se han propuesto encontrar nuevas estrategias de enseñanza basadas en el mejor entendimiento de los procesos involucrados en la comprensión de la lectura, para incorporarlos al marco teórico que utilizan para enseñarles. Dentro del ámbito educativo se han dado una serie de cambios y propuestas metodológicas a través de un conjunto de recursos didácticos, gestados y construidos en paradigmas distintos, cuya finalidad es orientar el quehacer pedagógico del docente para que facilite, medie, coordine y oriente a los educandos en la construcción significativa de sus aprendizajes. Esta construcción significativa de sus aprendizajes, implica el manejo y dominio de competencias comunicativas que le permitan al estudiante obtener información escrita, oral o audiovisual a fin de comprender sus mensajes y asimilarlos.

Según el diagnóstico elaborado por diferentes áreas y docentes del recinto, previo a la realización de este estudio, se determinó que los estudiantes presentan

dificultad para analizar, interpretar y sintetizar ideas. Para comprender los textos leídos, lo que obstaculiza su proceso de aprendizaje.

La solución a toda esta problemática está en mejorar la comprensión lectora. Los resultados de esta investigación serán de gran ayuda para la formación docente de los alumnos, quienes verán que las lecturas no tienen nada de aburridas y que con una adecuada motivación y selección didáctica de contenidos, se puede mejorar la capacidad lectora y comprensiva.

Para dar solución a esta problemática, nos planteamos las siguientes interrogantes:

¿Qué podemos hacer para mejorar la comprensión lectora de nuestras estudiantes?

¿Cuáles estrategias aplicaremos para elevar el nivel de comprensión lectora en nuestras estudiantes?

¿Cuál modelo interactivo resulta más eficiente para mejorar la comprensión lectora de las docentes en formación?

¿Cómo podemos elevar el nivel de comprensión lectora de nuestras estudiantes aplicando un modelo interactivo?

¿Cómo planificamos, en nuestra práctica diaria, para ayudar a nuestras estudiantes a activar, ampliar o desarrollar informaciones previas que orienten su aproximación a los textos escritos y por ende faciliten su comprensión?

Objetivo general

Elevar el nivel de Comprensión Lectora de las docentes en formación del programa regular de la Licenciatura en Educación Básica, del Recinto Juan Vicente Moscoso de San Pedro de Macorís, año 2014, a través del modelo interactivo para mejorar la calidad de los aprendizajes requeridos para su desempeño profesional y personal.

Objetivos específicos

- a) Revisar los modelos interactivos de comprensión lectora y seleccionar el más apropiado, para solucionar la situación de las docentes en formación.

- b) Mejorar los hábitos de lectura, fluidez, eficacia al leer y vocabulario, de las participantes en el estudio.
- c) Desarrollar las competencias requeridas para llevar a cabo procesos de comprensión, análisis y síntesis de textos e inferencias.
- d) Aplicar técnicas y estrategias de comprensión que contribuyan a motivar a las estudiantes por la lectura y mejorar las relaciones maestro/alumnos.
- e) Producir cambios en la planificación de nuestra práctica para ayudar a las estudiantes a desarrollar las competencias requeridas para la comprensión lectora.
- f) Valorar el nivel de aprovechamiento alcanzado por las estudiantes durante y al final de las intervenciones.

Justificación del estudio

Nuestra investigación-acción contribuye a ampliar los conocimientos teóricos y prácticos sobre comprensión lectora que existen. La importancia de nuestra investigación consiste en aportar estrategias novedosas y motivadoras para mejorar las competencias requeridas para la comprensión lectora y estudiar lo esencial, que es la lectura para los estudiantes; de igual modo, la lectura, la escritura, el habla y la escucha como procesos comunicativos que facilitan en el sujeto la posibilidad de expresar lo que piensa, siente y desea, para así poder transformarse y transformar su contexto social y cultural de manera significativa.

La lectura es una actividad fundamental para los seres humanos, no solo porque nos informa, sino porque nos educa, convirtiéndose en la principal creadora de hábitos de reflexión, análisis, esfuerzo y concentración. Tener hábitos de lectura permite a los individuos la autonomía de pensamientos y la adquisición de los conocimientos necesarios para aprender para toda la vida.

Fomentar la comprensión lectora en los estudiantes de nuestro recinto es garantizar el futuro de las generaciones presentes y futuras y sirve además como base para las demás asignaturas.

Finalmente, con esta investigación-acción logramos mejorar nuestra práctica como docentes formadores de formadores.

Referentes teóricos: Comprensión lectora

La comprensión lectora se entiende como el proceso de comprender e interpretar lo que se lee y va más allá de la simple verbalización de un texto. En tal sentido Reyzabal y Santuiste (2006), consideran que la comprensión, es el reconocimiento de símbolos a través de los sentidos; los cuales se corresponden con códigos culturales entre el texto y el lector del mismo. Por su parte, el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes PISA (2009), la define como una capacidad personal para la comprensión, utilización, reflexión e implicación en la lectura a partir de los textos.

El docente juega un papel fundamental en la producción del hábito lector. Si se entiende a Peredo (2001), referido por Domínguez y Pérez (2009), quien señala las habilidades de lectura que deberían poseer los universitarios son: a) poder de síntesis, b) capacidad para resumir, c) comprensión y d) discriminación hacia la literatura específica del área del conocimiento que estudian. Además, señala que en el nivel medio debieron cultivar las habilidades del análisis, la crítica, la reflexión a partir del diálogo, la confrontación ideológica, la sensibilidad literaria y por supuesto, la síntesis.

Estrategias de comprensión lectora

Se aplicaron las estrategias de exposición/explicación y argumentación como la presenta Padilla, Douglas y López (2010). Estas se abordaron desde la globalidad de una función comunicativa. Haciendo referencia a Meyer (1985), quien indica que dentro de ellas se localizan cinco modos de organización: descripción, seriación, organización causal, resolución de problemas y comparación.

Modelos de comprensión lectora

Existen varias clasificaciones de modelos para la comprensión lectora, pero los más relevantes pedagógicamente y difundidos en los ambientes de investigación educativa, son los considerados por Hernández (2011), al decir que entre los modelos de lectura sobresalen:

1. Modelos ascendentes
2. Modelos descendentes
3. Modelos interactivos

Los modelos ascendentes y descendentes subrayan la importancia de la información que el sujeto aporta al hecho de la comprensión de un texto. Por una parte, el texto ofrece una información visual. Por otra, el lector aporta al hecho de la lectura una información no visual.

Modelos interactivos

Colina y Pineda (2009), indican dos modelos interactivos para desarrollar las competencias descritas, estos son:

a) El primero es presentado por Rumelhart.

Este modelo se fundamenta, en la premisa de que el procesamiento de información en la lectura no es serial y que al mismo tiempo, los niveles de orden superior no pueden actuar por sí solos, sin la intervención de los niveles inferiores.

b) El segundo modelo es presentado por Stanovich.

En este caso, el autor incorpora el concepto de compensación, para explicar que la ineficiencia en cualquiera de las fuentes implica mayor concentración que otras, obviando el nivel de procesamiento. Esto indica que en la comprensión lectora intervienen diferentes elementos, los cuales deben ser tomados en cuenta, para desarrollar un proceso de lectura efectivo.

c) Modelo estratégico interactivo de T.van Dijk y W. Kintsch

Según L. Cubo de Severino (2000) refiriendo a T.van Dijk y W. Kintsch (1983, 1984), (D. Norman y E. Rumelhart, 1975; E. Rumelhart y A. Ortony, 1977; D. Norman, 1985; R.Shank y R.Abelson (1987) este modelo estratégico indica que se puede describir el proceso de comprensión, a partir del funcionamiento interactivo de los siguientes subsistemas:

1) Un procesador procesual, que comienza cuando el procesador registra y procesa los inputs o señales que envían los sentidos (en el caso de la lectura, los trazos percibidos visualmente), de modo casi no consciente por parte del que percibe. Si el input es una señal lingüística, comienza a funcionar automáticamente el procesador lingüístico.

2) Un procesador lingüístico, este descodifica los signos filológicos según parámetros gramaticales con el objetivo de construir una representación semántica y pragmática que puede ser almacenada en la memoria a largo plazo y regulada por el sistema de control.

3) Un sistema de memoria, es un subsistema cognitivo que procesa y almacena la información que ingresó por los procesadores perceptuales, una vez que ha sido procesada lingüísticamente.

4) Un sistema de control; el cual dirige y regula el complejo proceso estratégico descrito, de modo eficaz e interactivo, se encarga de conectar la información pertinente de tipo lingüístico textual que envía el procesador lingüístico con la información contextual relevante y con los esquemas cognitivos archivados en la memoria a largo plazo, controlar la reducción de la información en la memoria a corto plazo, dirigir el proceso inferencial y confirmar que la representación del texto incluya el texto base y el modelo de situación, de manera interactiva.

Este modelo indica que se puede describir el proceso de comprensión, a partir del funcionamiento interactivo de los siguientes subsistemas: procesador procesual, lingüístico, sistema de memoria y sistema de control. El autor considera que si estos elementos son tomados en cuenta, el lector está en la mejor disposición de llevar a cabo procesos de comprensión lectora de manera efectiva y eficiente.

Meyer (1985) referido en (Padilla de Zerda et al), postula no una única estructura posible, sino cinco modos de presentación del texto expositivo, estos son: Descripción, Seriación, Organización causal, Problema/solución y Comparación.

Metodología utilizada en el estudio

La investigación en las ciencias sociales, como es la educación, se ha orientado en los últimos años dentro del paradigma cualitativo: estudio de caso, etnografía o investigación-acción. Este estudio ha asumido el modelo de investigación-acción que según Latorre (2007), se considera un término genérico referido a múltiples y variadas estrategias que se realizan para mejorar el sistema educativo y social.

Este mismo autor refiere a Lewin (1946), Bartolomé (1986), Kemmis (1988), Lomax (1990), Elliott (1993), entre otros, quienes afirman que investigación acción es un estudio de investigación social interviniendo la práctica profesional para mejorar la calidad de la acción dentro de sí misma.

Los objetivos de la investigación-acción se centran en cuestionar la práctica social para mejorarla, transformarla, articulándola de manera permanente con la investigación, la acción y la formación. Esto implica que la persona reflexiona y mejora su propia práctica y su situación, hace una rigurosa reflexión y una acción basada en ésta, el poder se comparte y se da un espiral progresivo basado en la auto reflexión.

El modelo de Kemmis (1989), quien según indica Latorre (2007), elaboró un esquema para aplicarlo a la enseñanza, apoyándose en Lewin (1943). El proceso se organiza en dos ejes: a) estratégico (acción y reflexión) y b) organizativo (observación y reflexión). Entonces está integrado por cuatro momentos interrelacionados, a los que han denominado fases. Estas son: planificación, acción, observación y reflexión.

Tabla de la fase de observación.

ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Las estudiantes carecían de hábitos de lectura, falta de formación y cultura general; poca motivación por la lectura, desconocimiento de las macrorreglas. Los textos que leían no eran de su interés, la poca variedad en los textos, deficiencia en la decodificación, dificultad para identificar los componentes de un texto literario.	En la medida que se iba trabajando con las alumnas, éstas se iban involucrando e interesando por aumentar y mejorar su nivel de comprensión y respondían adecuadamente con miras a dar respuesta a la problemática que le afectaba, involucrándose todas en la participación activa de las actividades que le permitirían cambiar el problema y contribuyendo con nosotros, "el equipo investigador", al logro de las mismas.	En su gran mayoría, las estudiantes conocen y ponen en práctica estrategias de comprensión lectora, lo que indica que han mejorado. Las docentes en formación conocen y ponen en práctica estrategias de comprensión lectora así como la clasificación de los tipos de textos en las intervenciones. Finalmente, observamos que el interés por las actividades de comprensión de lecturas mejoró, aumentando en ellas los niveles de interpretación de tal forma, que su desempeño actual difiere mucho de su antigua condición. Ahora les resulta más fácil interpretar las informaciones leídas, así como extraer la información de un texto. Ha mejorado la construcción de sentido a través de la aplicación de estrategias para graficar lo comprendido.

Resultados de los trabajos realizados por los estudiantes durante las intervenciones.

Categorización : Excelente, Muy buena, Buena y Deficiente

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN	PRIMERA EVALUACIÓN	SEGUNDA EVALUACIÓN
Excelente	Seis alumnos quedaron en esta categoría	En esta evaluación hubo un avance, ya que trece alumnos alcanzaron esta categoría, contrario a la primera que solo fueron seis.
Muy bueno	Quince alumnos alcanzaron esta categoría.	En la segunda evaluación, no se verificaron cambios significativos con relación a los alumnos que quedaron en esta categoría, ya que en la primera, quince estudiantes la alcanzaron y en la segunda dieciséis.
Bueno	En la primera evaluación once alumnos alcanzaron la categoría de bueno	En la segunda evaluación, se marca una diferencia significativa debido a que en la primera evaluación once alumnos estaban en la categoría de bueno y en la segunda, esta fue superada y solo cuatro no lograron avanzar.
Deficiente	En la primera evaluación, dos alumnos quedaron en la categoría de deficientes	En la segunda evaluación solo un alumno no logró avanzar hacia las categorías superiores.
Total de estudiantes	34	34

Estas evaluaciones se realizaron durante las intervenciones donde los estudiantes solo debían resumir lo leído y representarlo gráficamente. En la tabla anterior se refleja que en la primera evaluación, el nivel de aprendizaje fue menor con relación a la segunda, pero puede observarse que a pesar de la mejoría, algunos estudiantes han obtenido resultados regulares o deficientes.

Resultados de la evaluación escrita de la comprensión lectora después de las intervenciones.

Nivel de Aprovechamiento de los alumnos

Categorización : Excelente, Muy buena, Buena y Deficiente

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN	FRECUENCIA
Excelente	Se pudo notar que siete de las estudiantes obtuvieron un desempeño significativo.
Muy buena	La mayoría de las estudiantes se encuentran en esta categoría, ya que diecisiete han obtenido resultados muy buenos.
Buena	En esta evaluación siete se encuentran en esta categoría.
Deficiente	En esta evaluación solo tres estudiantes se encuentran en esta categoría.
TOTAL:	34

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

En este apartado, se presentan las conclusiones a las que hemos arribado, en base a los objetivos propuestos, los datos obtenidos y resultados de la aplicación del plan de acción.

Por otro lado, con el objetivo 1, pretendíamos revisar los modelos interactivos de comprensión lectora y seleccionar el más apropiado, para solucionar la situación de las docentes en formación. En este sentido hicimos una revisión de los modelos de:

a) T.Van Dijk y W Kintsch, el cual indica que se puede describir el proceso de comprensión a partir del funcionamiento interactivo de los siguientes sub sistemas:

- 1) Procesador procesual, implica los trazos percibidos visualmente.
- 2) Procesador lingüístico, descodifica los signos filológicos, según parámetros gramaticales, con el fin de construir una representación semántica y pragmática.
- 3) Sistema de memoria, procesa y almacena la información que ingresó por los procesadores perceptuales, a corto o largo plazo.
- 4) Sistema de control, este regula y dirige los procesos anteriores de manera eficaz e interactiva.

Modelo interactivo de Comprensión Lectora. Este modelo plantea que el lector debe interactuar directamente con el texto, partiendo de las informaciones que ofrecen el texto y los conocimientos previos del lector. A partir de aquí obtiene informaciones, las cuales interpreta, reelabora, incorpora a sus esquemas mentales y utiliza según las necesidades que se presentan. Las estudiantes pusieron en práctica este modelo y lograron cambios significativos en su proceso de comprensión.

Con el objetivo 2, pretendíamos mejorar los hábitos de lectura, fluidez, eficacia al leer y vocabulario de las participantes en el estudio. Los datos indican que las estudiantes mostraron mayor interés por la lectura y expresaron que la actividad de leer se estaba tornando para ellas como una acción agradable y necesaria, de lo que no se habían dado cuenta, hasta que se inició el proyecto, a través del cual se fueron aproximando a lo que significa leer. Del mismo modo aumentaron su

vocabulario, lo que fue vivenciado de manera sistemática, según se iba avanzando en el desarrollo del plan de acción; además las mejoras en estos aspectos son consideradas como significativas.

Con el objetivo 3, buscábamos desarrollar competencias requeridas para llevar a cabo procesos de comprensión, análisis y síntesis e inferencias. Los datos indican que las docentes en formación mejoraron considerablemente, aumentando en ellas su capacidad en la interpretación de textos, análisis y síntesis, fluidez, hábito de lectura, clasificación de textos, eficacia al leer y hacer inferencias entre otras y, esto les facilitó la comprensión, disminuyendo así el bajo nivel de comprensión lectora que presentaban y aumentando la capacidad y competencias comunicativas.

Con el objetivo 4, nos planteamos aplicar técnicas y estrategias de comprensión que contribuyeran a motivar a las estudiantes por la lectura y mejorar las relaciones maestro/alumnos. El plan de acción diseñado y aplicado, muestra que durante su puesta en ejecución se aplicaron técnicas y estrategias de lecturas metacognitivas que contribuyeron al desarrollo de estas competencias, generando en las participantes, mayor propiedad en la comprensión de textos, fluidez al hablar, capacidad de análisis y síntesis, capacidad para inferir adecuadamente; así como el uso de recursos para una mejor comprensión.

Con el objetivo 5, buscábamos producir cambios en la planificación de nuestra práctica, para ayudar a nuestras estudiantes a desarrollar informaciones previas que orienten y faciliten su comprensión lectora. A partir de la realización de este estudio y la aplicación del plan de acción, hemos mejorado considerablemente nuestra práctica pedagógica de aula; contribuyendo de este modo a facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes en sentido general, ya que el estudio ha servido para ayudar a los demás grupos con los que trabajamos, los cuales también se han apropiado de las estrategias que hemos incorporado a nuestro quehacer educativo. Esto ha generado cambios positivos en el accionar de los estudiantes; mostrándose con mayor disposición y actitud positiva para aprender, con la incorporación de diversas técnicas y estrategias docentes que contribuyan al desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo y creativo; procurando así el desarrollo de una capacidad cognitiva acorde a las exigencias de la sociedad del conocimiento actual y el mundo globalizado en el que convivimos.

Por último, con el objetivo 6, pretendíamos valorar el nivel de aprovechamiento alcanzado por las estudiantes durante y al final de las intervenciones. El logro de este objetivo se verifica en las consideraciones antes descritas, ya que se evidencian en los resultados del re test o prueba final aplicada en la cual se observan los cambios operados en el desempeño de cada alumna, propiedad al responder las preguntas y calificación final obtenida. Estos logros se manifiestan tanto en el desempeño personal, como grupal, lo que beneficia al estudiantado participante en el estudio.

Recomendaciones

Posterior a la presentación de las conclusiones, procedemos a recomendar las acciones que consideramos pertinentes:

A las estudiantes:

- a) Dedicar más tiempo diario a la lectura.
- b) Utilizar el diccionario u otro medio, sea físico o digital.
- c) Preocuparse de que sus estudiantes tengan una buena comprensión lectora, una vez terminados sus estudios formativos e insertados en sus aulas.

A los maestros del área:

- a) Formar un club de lectores para despertar el interés por la lectura.
- b) Apropiarse y poner en práctica las estrategias de comprensión lectora.
- c) Integrar a los maestros de las demás áreas a trabajar en la mejora de la comprensión lectora.
- d) Propiciar dentro y fuera del aula competencias de lectura y escritura.
- e) Hacer selección adecuada de los textos con los que se va a trabajar.
- f) Utilizar estrategias de representación gráfica y el uso de Macroreglas.

A la institución:

- a) Utilizar técnicas de selección en el proceso de admisión de los estudiantes, que permitan detectar con facilidad cualquier deficiencia o debilidad que presenten los aspirantes a ser docentes.

- b) Dotar al centro de recursos digitales, de obras y libros que respondan al interés y necesidades de los estudiantes y a los programas de formación en las distintas áreas.
- c) Hacer concursos internos de lectura, escritura, poesías y cuentos.

Al ministerio de educación.

- a) Revisar los programas de la educación pre-universitaria para verificar si responden a las necesidades identificadas y al desarrollo de las competencias requeridas.
- b) Ofrecer cursos de capacitación a los docentes de la educación pre-universitaria.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

Colina, C. & Pineda, C. (2009). *Comprensión de la Lectura y la Escritura. Modelos de Enseñanza de la Lectura*. Recuperado en abril, 2014 de <http://es.slideshare.net/CarlaPineda/modelos-de-lectura>

Domínguez, D y Pérez, M, (2009). *Internet y el hábito de la lectura en los universitarios, Innovación Educativa*, vol. 9, núm. 49, pp. 11-17, Instituto Politécnico Nacional, México. Recuperado en julio, 2014 de <http://www.redalyc.org/pdf/1794/179414968003.pdf>

Hernández, N.S. (2011). *Modelos de Lectura*. Recuperado el 14 de abril, 2014 de <http://leecturayescritura.blogspot.com/.html>

Latorre, A. (2007). *La Investigación Acción: Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Barcelona: Graó.

Padilla, C., Douglas, S. & López, E. (2010). *Yo Expongo, Taller de práctica de Comprensión de Textos Expositivos*, Córdoba: Comunicarte.

Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes PISA (2009). *Comprensión Lectora*. Recuperado el 3 de Abril, 2014 de <http://recursostic.educacion.es/hm>

Reyzabal, M. & Santuiste, V. (2006). *Lenguaje y Nuevas Tecnologías. De la Gramática Generativa a la Tecnología del Habla*. Madrid: CCS

Van, T. (1992). *Las Microestructuras y las Macrorreglas*. Recuperado en 3 de abril, 2014 de <http://postgrado.una.edu.ve/comunicacion/paginas/vandijk2au3.pdf>

Estilo de Enseñanza a los estudiantes de Educación Básica: concentración Matemática y Ciencias de la Naturaleza del Recinto: Juan Vicente Moscoso, 2015.

Leonardina Encarnación Núñez

Raisa María Espíritu Payano

Introducción

La presente investigación corresponde al trabajo de: "Estilo de Enseñanza a los estudiantes de Educación Básica Concentración Matemática y Ciencias de la Naturaleza del Recinto", Juan Vicente Moscoso, 2015. Durante mucho tiempo se pensaba que los docentes con sólo tener un suficiente dominio de la asignatura estaban preparados para promover en sus estudiantes aprendizajes suficientes, significativos y duraderos. Esta idea ha sido ampliamente difundida, pero se ha visto cuestionada reconociendo que un maestro de ciencias realiza una tarea compleja, requiere de saberes disciplinarios, didáctico-pedagógicos, filosóficos y psicológicos. (Peguero, 2010). La influencia de los estilos de aprendizaje en el desarrollo de la autonomía de cómo se aprende constituye una temática de actualidad, sobre todo hoy día, cuando aprender a aprender es un ente importante en las demandas del contexto, por lo que es preciso que se diagnostiquen los estilos de aprendizaje de los estudiantes, ya que éstos pueden orientar con mayor claridad el desarrollo de esa autonomía.

El propósito de esta investigación es determinar los estilos de aprendizaje de los estudiantes con el fin de redefinir los estilos de enseñanza de los docentes. Este estudio se lleva a cabo en el marco de la realización de la Maestría en Ciencias para Docentes, para dar respuestas a situaciones de aprendizajes relacionadas con los mismos y así contribuir en la construcción de aprendizajes significativos y desarrollo de competencias específicas que le permitan a los estudiantes insertarse en el mundo laboral con el mayor grado de profesionalidad.

Para cumplir con los propósitos establecidos se les pidió a los estudiantes completar en forma anónima la escala modificada de Felder y Silverman que, a través de 44 preguntas, explora los estilos de aprendizaje, agrupándolos en categorías por dimensiones: Activo/Reflexivo (Procesamiento), Sensitivo/Intuitivo (Percepción), Visual/Verbal (Representación) y Secuencial/Global (Comprensión). Luego, estos cuestionarios fueron

evaluados manualmente, calificando la preferencia en cada categoría por la diferencia de puntos obtenidos entre las dos dimensiones correspondientes.

Descripción de la Problemática

Durante el desarrollo de la labor docente se ha observado que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica, concentración Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, de primero y segundo año, presentan dificultades para realizar las asignaciones emanadas de los docentes lo cual repercute negativamente en todo el desarrollo de su formación académica. Al parecer cada estudiante elige una manera diferente para llegar a los resultados producto de la actividad propuesta y, por ende, los mismos, no logran el nivel de éxito esperado. Debido a esta problemática, los estudiantes muestran desinterés en aprender, Esto se evidencia en los resultados de la primera evaluación de las asignaturas donde se destaca la deficiencia de destrezas y habilidades que se deben desarrollar en este nivel, mostrando la mayoría niveles suficiente (70 a 81), seguido de los que están por debajo de esta. Por lo que se destaca la necesidad de procesar los aportes cognitivos en relación al sujeto que aprende, y recrear una concepción que privilegie la creatividad, la formación de sujetos reflexivos, el logro de aprendizajes significativos y cargados de sentido (García, 2008). Esto, nos motiva a investigar los estilos de aprendizaje del estudiante, a los fines de hacer aporte a la redefinición del estilo de enseñanza del docente. Es oportuno apuntar que los docentes agilicen en la ruptura de prácticas pedagógicas que representan brechas con las actuales propuestas educativas y las necesidades de los estudiantes (Solano, 2009). Los estudiantes muestran dificultad para entender y seguir instrucciones y falta de coordinación al llevar a cabo actividades en su práctica de formación; por su parte, en los docentes se destaca la falta de conocimiento de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, lo que dificulta la aplicación de estrategias de enseñanza que afiancen la adquisición de los conocimientos básicos de los programas de la licenciatura. También se ha observado que los estudiantes de nuevo ingreso al Recinto vienen arrastrando deficiencia en la aprobación de las asignaturas de Ciencias de la Naturaleza. Esto se cree que, es debido a que los métodos de enseñanza utilizados por el docente no siempre van acordes con los estilos de aprender de éstos.

Esta investigación se considera pertinente, porque aborda una situación real y ayuda a crear conciencia sobre este problema que preocupa a toda la comunidad académica del centro. Es factible, porque se ha

contado con todos los recursos que implica el estudio. Esta investigación es inédita, porque no se ha realizado hasta ahora, según las búsquedas hechas, alguna que plantee los estilos de aprendizaje frente a los estilos de enseñanza en este programa de formación. De ahí que el objetivo general de esta investigación se centre en: determinar los estilos de aprendizajes de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica, concentración Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza para aportar propuesta de redefinición del estilo de enseñanza de los docentes. Frente a la situación de aprendizaje observada, las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes y la posibilidad de colocar una en correspondencia con la otra, se quieren indagar las preguntas presentadas a continuación:

1. ¿Cuáles son los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica, Concentración Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, según el diagnóstico?
2. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza de aprendizaje de uso predominante por los docentes de la Licenciatura en Educación Básica, Concentración Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza?
3. ¿Cuáles lineamientos generales pueden adecuar los estilos de enseñanza de los docentes de la Licenciatura en Educación Básica, Concentración Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza con respecto al estilo de aprendizaje dominante de los estudiantes?

Objetivo General

Determinar los estilos de aprendizajes de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica, concentración Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, con el fin de redefinir el estilo de enseñanza de los docentes.

Objetivos Específicos

1. Determinar los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica, Concentración Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza.
2. Identificar las estrategias de enseñanza de uso predominante por los docentes de la Licenciatura en Educación Básica, Concentración Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza.

3. Proponer los lineamientos generales para adecuar los estilos de enseñanza de los docentes de la Licenciatura en Educación Básica, Concentración Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, con respecto al estilo de aprendizaje dominante de los estudiantes.

Justificación

La identificación de los estilos de aprendizaje es un apoyo fundamental para el docente, ya que le permite acercarse a la comprensión de las distintas maneras y acciones involucradas en el aprendizaje. Su influencia en el desarrollo de la autonomía del aprendizaje constituye una temática a investigar por la relevancia que supone para desarrollar el mismo, sobre todo hoy, cuando aprender a aprender constituye una de las demandas del contexto. Es preciso que determinen los estilos de aprendizaje, los estilos de enseñanza del docente y las estrategias utilizadas, lo que puede orientar con mayor claridad el desarrollo de esa autonomía. Esta investigación es de gran utilidad, porque con los datos que de ella se obtengan, se podrán reformular estrategias metodológicas que tomen en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes con el fin de mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. Se pretende, además, ofrecer información útil que permita el fortalecimiento de los aprendizajes en los estudiantes objeto de estudio.

Contexto de Investigación

El Recinto Juan Vicente Moscoso está localizado entre los sectores: Barrio México, la Cervecería, en el kilómetro 2 ½ del municipio cabecera. A su lado está la Escuela Anexa, que lleva su mismo nombre y es utilizada como laboratorio pedagógico. Al lado de esta última se encuentra el Hospital Regional Doctor Antonio Musa y detrás del Recinto una penitenciaría, donde se reeducan las personas que han infringido la ley. Cuenta con una infraestructura con excelentes instalaciones para la docencia. La misión del Recinto es responder a las necesidades de formación, capacitación, especialización en la carrera de educación que demanda el Sistema Educativo Dominicano, en los niveles Inicial y Básico de la región donde se encuentra ubicado. "La visión está orientada a la formación y capacitación y especialización de los gestores profesionales y egresados de otras áreas que ofrecen servicios en la carrera de educación. En el Recinto Juan Vicente Moscoso el trabajo se fundamenta en la ética y reconocimiento de los valores humanos, la conducta cívica, el

respecto a las leyes, normas y principios que rigen la conducta humana y el trabajo académico. Su personal está altamente cualificado, con títulos de postgrados, maestrías y doctorados, especializados en el área que imparten". El Recinto oferta programas de Formación y Capacitación en horarios Matutino, Vespertino y Sabatino en: Licenciatura en Educación Inicial, Licenciatura en Educación Básica, Primer Ciclo: Lecto-Escritura e Iniciación a la Matemática, Licenciatura en Educación Básica Segundo Ciclo: Lengua Española – Ciencias Sociales, Licenciatura en Educación Básica Segundo Ciclo: Matemática – Ciencias de La Naturaleza, Licenciatura en Educación Física, además, cuenta con programas de educación continua como Habilitación Docente, Diplomados, Especialidades y Maestrías.

Concepto de estilo de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje, sostienen Kiefe y Ferrell (2010), están íntimamente vinculados con las estructuras afectiva, temperamental y motivacional de la personalidad humana total. Jung propuso que, para entender los diferentes comportamientos, deberíamos centrarnos en las funciones básicas que llevan a cabo las personas en sus vidas. Sostuvo que cada ser humano psicológicamente sano tiene que actuar en una variedad de diferentes maneras, las que dependen de las circunstancias, de las personas y de la situación. Por otra parte, un estilo de aprendizaje, "es simplemente el estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje, y refleja las estrategias preferidas, habituales y naturales del estudiante para aprender; de ahí que pueda ser ubicado en algún lugar entre la personalidad y las estrategias de aprendizaje, por no ser tan específico como estas últimas, ni tan general como la primera" y otros indican, en cambio, que estos representan "los comportamientos distintivos que sirven como indicadores de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente". (Castellano, 2010).

Algunas clasificaciones de los estilos de aprendizaje

Se han desarrollado diferentes modelos de estilo de aprendizaje, lo que permiten entender el comportamiento diario de los estudiantes en las aulas, la relación con la forma que están aprendiendo y la acción que puede resultar más eficaz en un determinado momento. Entre estos se citan:

1. Modelo de los Cuadrantes Cerebrales de Herrmann

2. Modelo de Felder y Silverman
3. Modelo de Kolb
4. Modelo de Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder
5. Modelo de los Hemisferios Cerebrales
6. Modelo de las Inteligencias Múltiples de Gardner

En esta investigación se aborda el modelo de estilo de aprendizaje de Felder y Silverman, el cual se clasifica como el modelo de las 4 categorías, con dos dimensiones. Cada categoría implica dos polos opuestos: Procesamiento: activo/reflexivo; Percepción: sensorial/intuitivo; Representación: visual/verbal y Comprensión: secuencial/global.

Salas Silva (2008), en su libro sobre los estilos de aprendizaje, señala las diferencias en la forma en que las personas perciben y procesan la información. Para ello definen diferentes categorías:

a) Sensación: se refiere a la percepción por medio de los cinco sentidos.

b) Intuición: es la percepción de significados, relaciones y posibilidades que el individuo tiene mediante sus propios mecanismos mentales. La intuición permite ir más allá de lo visible por los sentidos, incluyendo posibles eventos futuros.

c) Pensamiento: se refiere al procesamiento de la información de manera objetiva y analítica.

d) Sentimiento: se refiere al procesamiento subjetivo de información basado en los valores asignados a dicha información y a las reacciones emocionales que provocan.

e) Imaginativo: perciben la información concreta y la procesan utilizando la reflexión. Integran las experiencias a su persona y aprenden escuchando y compartiendo ideas.

f) Analítico: perciben la información en forma abstracta y procesan mediante la reflexión.

g) Sentido común: perciben la información abstracta y la procesan activamente.

h) Dinámico: perciben la información concreta y la procesan de manera activa.

i) Competitivo: aprende el material para hacer las cosas mejor que los demás en el salón de clases.

j) Colaborativo: el aprendizaje ocurre mejor al compartir ideas y talentos.

k) Evasivo: típico de los estudiantes que no están interesados en el contenido del curso, en una sala de clases.

l) Participativo: quiere aprender el contenido del curso y le gusta asistir a clases.

m) Dependiente: poca curiosidad intelectual, aprende sólo lo que quiere.

n) Independiente: le gusta pensar por sí mismo, prefiere trabajar solo, pero escucha las opiniones de los demás compañeros; aprende el contenido del curso que piensa que es necesario. Confía en sus propias habilidades de aprendizaje.

Aunque hay muchas clasificaciones, una de las que más se utiliza es la de Honey y Mumford (2006), que los agrupa en cuatro estilos:

1. **Activos:** Las personas que tienen predominancia en estilo activo se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias.
2. **Reflexivos:** "A los reflexivos les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas.
3. **Teóricos:** Los teóricos adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas.
4. **Pragmáticos:** El punto fuerte de las personas con predominancia en estilo pragmático es la aplicación práctica de las ideas.

Los estilos de aprendizaje y el test de Felder

El aprendizaje significativo es un proceso cognitivo, mediado, activo, intencional, estratégico, significativo y complejo. Es cognitivo porque requiere conocimiento, que para ser útil debe ser comprendido, para lo cual el estudiante debe manipularlo y construir el conocimiento para sí mismo. Es mediado, porque para aprender deben establecerse conexiones entre el conocimiento nuevo y los ya existentes (Felder, 2009). Es activo, porque requiere que el estudiante esté

comprometido activamente con su aprendizaje. Es intencional, porque está orientado hacia una meta. Es estratégico porque exige utilizar estrategias de procesamiento que facilitan el autogobierno del aprendizaje y del pensamiento. Es significativo, porque lo que se construye son significados y no simples asociaciones entre estímulo y respuesta. Es complejo, porque el estudiante debe codificar los estímulos informativos, organizar los materiales, buscar las respuestas, controlar el proceso y evaluar los resultados. Los estilos de aprendizaje según Keefe (2008) son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los estudiantes perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje. Son características de la personalidad que indican cómo una persona interactúa con su entorno, incluyendo su modo de percibir, pensar, recordar y solucionar problemas. Sobre estos, Felder en el año 1988 (citado en artículo 2005), propone las siguientes categorías con estilos contrapuestos:

- a. Activo/Reflexivo:** Esta categoría está relacionada con la forma como el estudiante trabaja con la información, la cual se puede procesar mediante tareas activas a través de compromisos en actividades físicas, discusiones o a través de la reflexión o introspección.
- b. Sensitivo/Intuitivo:** Guarda relación con el tipo de información que perciben preferentemente los estudiantes, la cual tiende a ser de dos tipos: información externa o sensitiva a la vista, al oído o a las sensaciones físicas e información interna o intuitiva a través de memorias, ideas, lecturas, etc.
- c. Visual/Verbal:** Relacionada con la modalidad sensorial más efectiva para percibir la información cognitiva.
- d. Secuencial/Global:** Relacionada con el progreso del estudiante en sus aprendizajes, el cual implica un procedimiento secuencial progresivo lógico y un entendimiento global que requiere de una visión integral.

Estilo de aprendizaje desde una perspectiva vygotkiana

En el marco de estas tendencias, la necesidad de tomar en cuenta el conjunto de variables individuales que inciden en el desempeño escolar de los estudiantes, (motivación, conocimientos previos, aptitudes, sistema de creencias, estilos y estrategias de aprendizaje,

entre otras) forma parte de los retos a los cuales nos enfrentamos los educadores en el marco del proceso de perfeccionamiento que vive la escuela en la mayoría de los países latinoamericanos.

El análisis de las tendencias históricas y actuales en el campo de la Didáctica evidencia un creciente interés en el proceso de aprendizaje y en especial en las variables asociadas al sujeto que aprende, entre las que sobresalen los estilos de aprendizaje, como expresión del carácter único e irrepetible de la personalidad y la forma particular de aprender. “Por su alto valor heurístico, la investigación desarrollada en el mundo acerca de los estilos de aprendizaje, brinda una importante fuente de referencia para quienes desde el punto de vista pedagógico procuramos transformar cualitativamente la realidad educativa. Sin embargo, por sus limitaciones conceptuales éstas resultan aún insuficientes para alcanzar desde el punto de vista didáctico un tratamiento adecuado de la diversidad en el marco del proceso docente-educativo y encauzar con efectividad el desarrollo personal del alumno”.

Estilo de Aprendizaje por Competencia

El Diseño Curricular se concibe como el referente normativo a partir del cual se establecen una visión y una estrategia orientada hacia la formación de sujetos democráticos y capaces de transformar la realidad material, social y cultural, lo cual motivó que el Consejo Nacional de Educación, en abril de 2011, ordene la revisión y actualización del Currículo que, sin sustituir lo que constituyen sus fundamentos teóricos y metodológicos, posibilita la incorporación de los avances y tendencias que operan en diversos órdenes en la actualidad. La fundamentación del currículo de la educación dominicana integra tres orientaciones: el enfoque histórico-cultural, el socio-crítico y el enfoque de competencias. Este último, cumpliendo con el mandato de la Política 3 del Plan Decenal de Educación 2008-2018, plantea retos importantes para la educación nacional, que buscan integrar conocimientos provenientes de diversidad de fuentes de información y por consiguiente responder a las demandas de los diferentes contextos socioculturales y al impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El enfoque de competencia tiene un gran impacto en el ámbito de la educación superior y sería de gran importancia que la formación en el universitario se realice con este enfoque. En la formación de estos profesionales es posible identificar aquellas competencias complejas que pueden caracterizar el grado

de conocimiento experto que pueden mantener en su vida profesional. Las competencias se refieren a la capacidad para actuar de manera autónoma en contextos y situaciones diversas, movilizándolo de manera integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores.

Metodología

Este estudio es exploratorio, se exploran los estilos de aprendizaje de los estudiantes, los estilos de enseñanza y las estrategias utilizadas por los docentes. El mismo se realiza por primera vez o para determinar una situación. García e Ibarra (2012), citando a Hernández, Fernández y Bastiá (2010) dicen que estos sirven para aumentar la claridad sobre un fenómeno relativamente desconocido, obtener información para llevar a cabo una investigación acabada sobre algo correspondiente a la vida real, investigar problemas humanos considerados cruciales para profesionales de un área específica, identificar conceptos o variables relevantes, establecer precedentes de investigaciones posteriores o sugerir postulados verificables. También, se corresponde con el enfoque mixto porque utiliza aspectos cualitativos (interpreta datos y propone estrategias) y cuantitativos (analiza los datos utilizando estadística).

El diseño es no experimental, se observa el fenómeno como se da en su contexto y luego se analiza. Hernández, Fernández y Bastiá (2010), las investigadoras no manipulan variables para que ocurra. Es un diseño $G = X = O$, en clasificación presentada por Peña (2013) que indica:

G, Grupos de sujetos

X, Tratamiento, estímulo o condición experimental

O, Medición de los sujetos de un grupo

Es un estudio no experimental, de carácter transversal, porque explica el estado de las variables en un momento dado. En esa orientación dice Dzul (2013), refiriendo a Hernández Sampieri (1998), “los diseños de investigación transaccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único”. Describen variables y analizan su incidencia e interrelación en un momento dado.

Población de Estudio

El estudio abarcó la población total de estudiantes de la carrera, a) un universo de 78, distribuido en 34 de primer año y 44 de segundo. Además, se entrevistó la totalidad de los docentes de la especialidad, un total de cinco (5). Estudiantes de 1er y 2do año que cursan la carrera de Licenciatura en Educación Básica: Concentración Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, del Recinto Juan Vicente Moscoso, b) Docentes que enseñan en Licenciatura en Educación Básica: Concentración Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza del Recinto Juan Vicente Moscoso. Fueron incluidos todos los estudiantes participantes en el programa en el momento del estudio y los docentes que imparten las asignaturas, concentración en Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza.

VARIABLES DEPENDIENTES: Estilos de aprendizaje de los estudiantes de Licenciatura en Educación Básica: Concentración Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, del Recinto Juan Vicente Moscoso. Estilo de enseñanza utilizada por los docentes.

VARIABLE INDEPENDIENTE: Propuesta de Estrategias de Enseñanza basada en los Estilos de Aprendizaje.

Los métodos empleados en esta investigación fueron: el **empírico**, este permite revelar las características fundamentales y relaciones esenciales del objeto; También se utiliza el método **deductivo directo** o de inferencia o conclusión inmediata, con el que se obtiene juicio utilizando una premisa, es decir, se llega a una conclusión directa sin intermediarios. Otro es el **hipotético-deductivo**, se propone una hipótesis basada en inferencias del conjunto de datos empíricos o de principios y leyes más generales. Finalmente se incluye el método **sintético**: proceso mediante el cual se relacionan hechos aparentemente aislados y se formula una teoría que unifica los diversos elementos.

Análisis de los resultados

El objetivo 1. Plantea determinar los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica: Concentración Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza. Los datos encontrados sobre éste se muestran en las tablas contiguas:

Tabla 3. Síntesis de Respuestas de la Población de Estudiantes sobre los Estilos de Aprendizaje.

VALORACIÓN DEL TEST DE FELDER Y SILVERMAN (ESTILOS DE APRENDIZAJE)	UNIDAD DE ANÁLISIS DE ESTUDIO				TOTAL DE ESTUDIANTES	%
	ESTUDIANTES DE 1ER. AÑO		ESTUDIANTES DE 2DO. AÑO			
	Frec.	%	Frec.	%		
Activo/Reflexivo	25	32.1	32	41.0	57	73.1
Sensitivo/Intuitivo	3	3.8	7	9.0	10	12.8
Visual/Verbal	5	6.4	2	2.6	7	9.0
Secuencial/Global	1	1.3	3	3.8	4	5.1
Total	34	43.6	44	56.4	78	100.0

Los estudiantes, como se observa en la tabla 3, en su mayoría (73.1%) responden al estilo Activo/Reflexivo; de estos el 41% es de 2do. año y el 32.1% del primer año. El 12.8% Sensitivo/Intuitivo, distribuido en 9.0 % de segundo y 3.8% del primero. Un 9% son Visual/Verbal, donde el primer año representa el 6.4% y el segundo 2.6% y un 5.1% son de estilo Secuencial/Global; de esto el 1.3% son de primer año y 3.8% corresponden al segundo año. Los estudiantes del Recinto, independientemente del grado que cursen aprenden de manera activa-reflexiva. Esto indica que estamos frente a un estudiante que aprende procesando la información y se corresponde con las dimensiones señaladas por los autores del test Felder y Silverman, referido por Caballero. et. al, (2012), que identifica los estilos de aprendizaje y constituyó un modelo de fácil interpretación, por lo que fue aplicado para identificar los estilos o manera de aprender de los estudiantes participantes en la investigación. Por otro lado, el que los estudiantes de segundo año presenten un nivel más alto, puede entenderse como una continuidad de los estilos durante la permanencia en la carrera. A continuación son desglosados los tipos atendiendo a la dimensión que obtuvieron según el nivel que ocupan en los criterios de evaluación del test.

Tabla 4. Estilo de aprendizaje de la Categoría Procesamiento (Activo/Reflexivo).

INDICADORES	CATEGORÍA ACTIVO / REFLEXIVO				TOTAL DE ESTUDIANTES	%
	ACTIVO		REFLEXIVO			
	Frec.	%	Frec.	%		
Discreto	21	36.8	22	38.6	43	75.4
Moderado	4	7.0	7	12.3	11	19.3
Intenso	0	0.0	3	5.3	3	5.3
Total	25	43.9	32	56.1	57	100.0

En la tabla 4, se puede observar que el 36.8% de los estudiantes evaluados con un estilo de aprendizaje "Activo" aprende de forma discreta, el 7% aprende de forma moderada. Mientras, los estudiantes con un estilo de aprendizaje "Reflexivo", aprenden de forma discreta en un 38.6%, el 12.3% de forma moderada y el 5.3 % de forma intensa. Estos datos indican que se está ante un estudiante reflexivo, que aprende de forma discreta en mayor cantidad y uno que es activo, pero discreto. Este tipo de estudiante con estilo mayormente discreto, aunque se inscriba en la categoría y de las dimensiones reflexivo o activo, son aprendices que trabajan con la información procesándola mediante tareas activas a través de compromisos en actividades físicas, discusiones o a través de la reflexión o introspección.

Tabla 5. Percepción (Sensitivo/Intuitivo)

INDICADORES	CATEGORÍA SENSITIVO / INTUITIVO				TOTAL DE ESTUDIANTES	%
	SENSITIVO		INTUITIVO			
	Frec.	%	Frec.	%		
Discreto	1	1.2	4	5.1	5	6.4
Moderado	2	2.5	2	2.5	4	5.1
Intenso	0	0	1	1.2	1	1.2
Total	3	3.8	7	8.8	10	12.6

La tabla 5 muestra que el 12.6% del total de los estudiantes evaluados presenta un estilo de aprendizaje basado en la Percepción, siendo de categoría Intuitivo y 5.1% aprende de manera discreta, 2.5% moderado, mientras, 1.2% es intenso. Los estudiantes de categoría "Sensitivo" aprenden de forma moderada en el 2.5 % y el 1.2% aprende de forma discreta. El porcentaje de estudiantes dentro de la categoría no es alto, pero su existencia indica que codifica la información externa o sensitiva a la vista, al oído o a las sensaciones físicas e información interna o intuitiva a través de memorias, ideas, lecturas. Aprende de esta forma y por ende los estilos de enseñanza implican actividades que se correspondan con ese modo de aprender.

Tabla 6. Categoría: Representación (Visual/Verbal)

INDICADORES	CATEGORÍA VISUAL / VERBAL				TOTAL DE ESTUDIANTES	%
	VISUAL		VERBAL			
	Frec.	%	Frec.	%		
Discreto	2	28.6	1	14.3	3	42.9
Moderado	2	28.6	0	0.0	2	28.6
Intenso	1	14.3	1	14.3	2	28.6
Total	5	71.4	2	28.6	7	100.0

Se puede observar en la tabla 6, que el 28.6% de los estudiantes evaluados con un estilo de aprendizaje "Visual" aprende de forma discreta y moderada, y el 14.3% aprende de forma intensa. Los estudiantes con un estilo de aprendizaje "Verbal", aprenden de forma discreta e intensa 14.3%, respectivamente. Estos aprenden codificando formatos visuales, mediante cuadros, diagramas, gráficas, demostraciones o en formatos verbales, mediante sonido, expresiones orales y escritas, fórmulas, símbolos, necesitan de estímulos atractivos a la vista.

Resultados de Cuestionario de entrevista aplicada a los Docentes

Objetivos 2. Identificar las estrategias de enseñanza de uso predominantes por los docentes de la Licenciatura en Educación Básica: Concentración Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza.

Tabla 8. Respuesta de Docentes sobre el Conocimiento del Estilo de Aprendizaje de los Estudiantes.

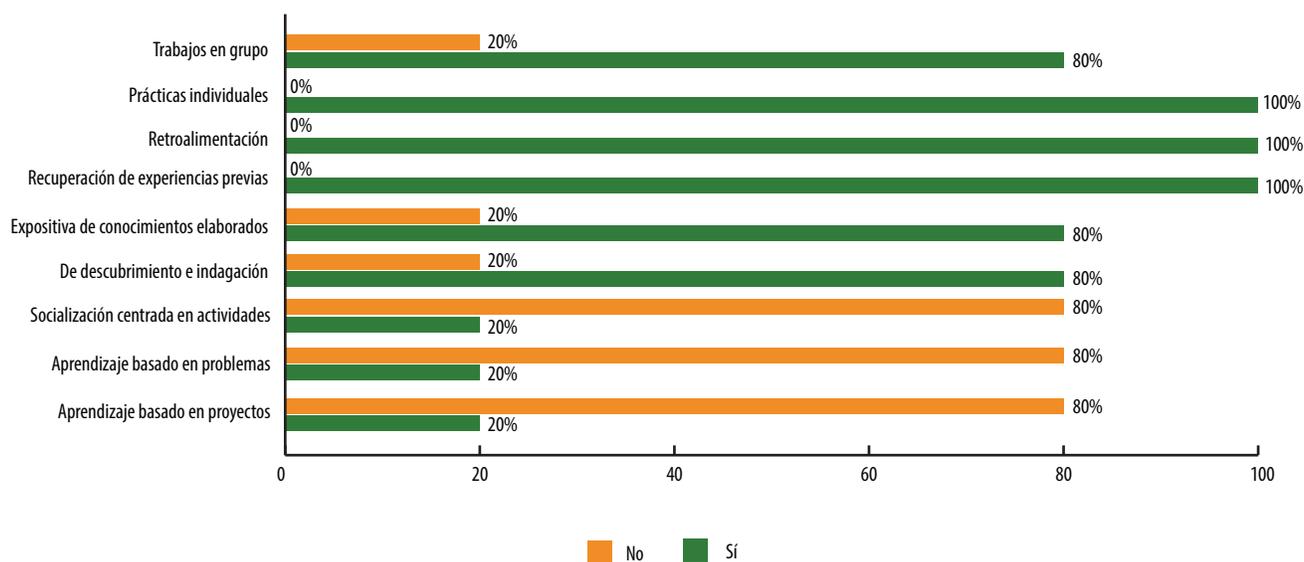
INDICADORES	SI	NO
	%	%
Conoce el estilo de aprendizaje de los estudiantes de 1ro. y 2do. Año de la Licenciatura en Educación Básica: Concentración Matemática y Ciencias de la Naturaleza.	40	60
Los estudiantes son de mente abierta, y se involucran en los asuntos de los demás.	60	40
Se caracterizan por ser animados, improvisadores, arriesgados y espontáneos	60	40
Recogen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión.	60	40
Son personas que gustan considerar todas las alternativas posibles antes de realizar una acción.	60	40
Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar.	40	60
Son profundos en su sistema de pensamiento: Metódico, Lógico, Objetivo, Crítico y Estructurado.	40	60
Su punto fuerte es la aplicación práctica de las ideas.	40	60
Actúan rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen.	60	40

La tabla 8 indica, que el 60% no conoce el estilo de aprendizaje de los estudiantes donde desarrolla su desempeño docente. Ese mismo porcentaje indica que los estudiantes son de mente abierta, y se involucran en los asuntos de los demás. Se caracterizan por ser animados, improvisadores, arriesgados y espontáneos; recogen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Son personas que gustan considerar todas las alternativas posibles antes de realizar una acción y actúan rápidamente y con seguridad con

aquellas ideas y proyectos que les atraen. El 40% indicó que tienden a ser perfeccionistas, integran los hechos en teorías coherentes, les gusta analizar y sintetizar, son profundos en su sistema de pensamiento: Metódico, Lógico, Objetivo, Crítico y Estructurado. Su punto fuerte es la aplicación práctica de las ideas. Estos datos revelan que los docentes, en su mayoría, desconocen los estilos de aprendizajes de los estudiantes. Una idea que puede ser trabajada es la de Martin y Cuadrado (2011) es al principio del siglo pasado cuando se inician las investigaciones sobre los diferentes estilos de enseñanza. Al igual que (Anijovich, y Mora, 2009), quienes atribuyen el éxito a la intervención docente dependiente de las concepciones en que estas se sustenten, la habilidad para ofrecer respuestas efectivas a las demandas de los estudiantes, su clase sea amena, eduque y despier-

te el interés por aprender es necesario indagar sobre la didáctica que le sirve de soporte a su práctica pedagógica. Entonces, hay que estudiar el hacer docente y las prácticas que se evidencian en ella, como indica Gallardo López (2007), en estas se reflejan modos fundamentales que dan origen a los modelos de enseñanza comunes hasta ahora. El modelo centrado en la enseñanza (modelo de transmisión de información), expositivo, el centrado en el aprendizaje (modelo de facilitación del aprendizaje) interactivo y los mixtos, ya que muchos docentes se ubican en una zona intermedia entre ambos tipos. Si los docentes identifican el estilo de aprendizaje, bien podrán revisar los estilos de enseñanza y redefinir la manera de hacer los procesos de enseñanza-aprendizaje para que sean correspondientes entre si y por tanto sean más efectivos y significantes a todos los actores.

Gráfico 1. Respuestas de los Docentes sobre los Estilos de Enseñanza.



De acuerdo con la información presentada en el gráfico 1 todos los docentes utilizan: Prácticas individuales, Retroalimentación y Recuperación de experiencias previas; 80% emplea para enseñar los trabajos en grupo, expositiva de conocimientos elaborados y de descubrimiento e indagación. Solo el 20% aplica la socialización centrada en actividades grupales, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en proyectos, frente a un 80% que no los utiliza. Los resultados obtenidos evidencian la existencia de estilos paralelos de enseñanza basados en estrategias que privilegian acciones propias del docente y del estudiante en solitario, aunque el porcentaje que utiliza las que son propias de la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza, no está entre las privilegiadas al máximo.

Resultados del Análisis del Documental a la luz de los Estilos de Enseñanza y de Aprendizaje en la Licenciatura de Educación Básica: Concentración Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, del Recinto Juan Vicente Moscoso.

Objetivo 3. Proponer los lineamientos generales para adecuar los estilos de enseñanza de los docentes de la Licenciatura en Educación Básica: cConcentración Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, con respecto al estilo de aprendizaje dominante de los estudiantes. El tercer objetivo se encaminó a proponer acciones para redefinir los estilos de enseñanza en función a los estilos de aprendizaje que se localizan. Las principales literaturas presentan prácticas exitosas donde se aplican

estrategias que pueden ser incorporadas a atender el estilo de aprendiz que es el estudiante, posterior a descubrir el mismo.

Conclusiones y Recomendaciones

Sobre el primer objetivo que pretendió determinar los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica: Concentración Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza. Se localizó que el estilo del estudiantado es de aprender Activo/Reflexivo, pero discreto. Estas dimensiones corresponden a la categoría de Procesamiento, implicando que requieren de estilos de enseñanza apropiados en independencia de los estilos revisados: colaborativos, competitivo, evasivo, participativo, dependiente, entre otros. Aunque hay muchas clasificaciones, la dimensión más relevante corresponde a los Activos/Reflexivos. Estos son los que se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Los activos son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas. El trabajo es de grupo y se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades. Características: Animador, Improvisador, Arriesgado y Espontáneo. Esto fue corroborado por los docentes en la entrevista. A los Reflexivos, por su parte, les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Muestran capacidad para recoger datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión, gustan de considerar todas las alternativas posibles, antes de realizar una acción. Sus características: Ponderado, Conciencioso, Receptivo, Analítico y Exhaustivo. Por lo que todo lo que sea una buena estrategia de enseñanza que se aplique, dará resultado.

En el segundo objetivo que fueron identificadas las estrategias de enseñanza de uso predominantes por los docentes de la Licenciatura en Educación Básica: Concentración Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, se contactó que utilizan más las prácticas individuales, retroalimentación y recuperación de experiencias previas, indicando que son más frecuentes las ideas del docente, lo que impregna un carácter autocrático, donde el docente decide las actividades o tareas a realizar. (Lippit y Whithe, 2009).

Recordando al autor Gallardo López (2007) cuando en su estudio de las características específicas de la docencia advierte que en ellas se refleja uno de los modos fundamentales que dan origen a los modelos de enseñanza comunes hasta hoy día: El modelo

centrado en la enseñanza (modelo de transmisión de información), expositivo. Muchos autores, refieren los conceptos de estilo de enseñanza,; de ellos, revisamos a Martínez (2007), quien lo considera, como el modo o forma de hacer, que adoptan las relaciones entre los elementos personales del proceso educativo, (subrayamos estudiantes y docente), que se manifiestan precisamente a través de la presentación por el profesor de la materia o aspecto de enseñanza. En todo caso se habla de la relación docente-alumno que involucra la planificación, conducción y control de proceso de enseñanza-aprendizaje y a otros autores que consideran como una, la forma de interaccionar con los alumnos, con muestra en las decisiones proactivas, interactivas, así como en las post activas. En definitiva, es una forma acogida por las relaciones didácticas para entrelazar los elementos personales del proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel técnico, comunicativo. La situación óptima para el aprendizaje es aquella en la que se pueden movilizar, combinar y utilizar estrategias, recursos y oportunidades diversas, en busca de la excelencia, reconociendo la diversidad de comportamientos y capacidades en respuesta a múltiples situaciones individuales y contextuales. El aprendizaje, en ningún caso, es de carácter individual. Propone los lineamientos generales para adecuar los estilos de enseñanza de los docentes de la Licenciatura en Educación Básica: Concentración Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza con respecto al estilo de aprendizaje dominante de los estudiantes.

Propuesta resultado de analisis documental a partir de los Datos obtenidos.

Frente a aprendices activos y reflexivos y docentes autocráticos producto de lo que se ha recogido, donde se destacan que los estudiantes aprenden procesando tareas activas a través de compromisos en actividades físicas, discusiones o a través de la reflexión o introspección y los docentes enseñan centrado en la transmisión de conocimiento en una época donde se imponen tantas formas de hacer los procesos de enseñanza y aprendizaje que incluso incluyan la modalidad virtual para ello. A continuación, la propuesta basada en los hallazgos. La misma concretiza las ideas basadas en los planteamientos teóricos versus los hallazgos que dieron origen a que se pueda lograr el objetivo tres, que incluye la propuesta para redefinir los estilos de enseñanza, haciéndolos coherentes con los estilos de aprendizaje de los estudiantes y pueda ser enmarcada en la realidad de quienes aprenden y la efectividad de

lo mismo. Expresa Grasham (2010), que es un patrón particular de necesidades, creencias y conductas que el maestro muestra en el salón de clase.

Referencias Bibliográficas

- Anijovich, y Mora, S. (2009). Estrategia de enseñanza. Otra mirada del quehacer en el aula.. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Caballero, M., Castillo, N., Cedeño, M. Quintero, P., Santamaria, N.(2012). Modelo Felder y Silverman. Recuperada el 25 de Septiembre 2015: <http://es.sli-deshare.net/>
- Danz, A. (2007). Proceso de Enseñanza y Aprendizaje. 4ta. Edición, Perú – Lima: Limusa S.A.
- Felder & Silverman. (2009). Aplicación de los Estilos de Aprendizajes en las Pruebas Analíticas. 2da. Edición, Pennsylvania: Publisher Works LTD.
- Felder y Silverman. (2009). Test de los Estilos de Aprendizaje. 1era. Edición, Pennsylvania: Publisher Works LTD.
- Gallardo López, E. (2007). Los Estilos de Aprendizajes. 1era. Edición, México: Cengage Learning.
- García, A. (2008). Importancia de los Estilos de Aprendizaje. 4ta. Edición, Bogotá – Colombia: Editorial Panamericana S.A.
- García, L. (2005). Historia del Instituto Juan Vicente Moscoso. Revisión Primera. San Pedro de Macorís: Editorial Universitario.
- García, M. G. e Ibarra, L (2012) Diagnóstico de clima organizacional del departamento de educación de la universidad de Guanajuato. Recuperada el 25 de Septiembre 2015 En <http://www.eumed.net/>
- García, P. (2009). Aspectos sobre los Estilos de Aprendizaje. 3era. Edición, Argentina: Panamericana S.A.
- Grasham, H. (2010). Los Estilos de Aprendizaje en la Nueva Era. 3era. Edición, México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Hernández Sampieri, D. (1998). Metodología de Investigación. 1era. edición, México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Hernández, R, Fernández; J y Baptista, L. (2010). Metodología de la Investigación. [6ta ed.] México. McGraw-Hill.
- Keefe, O. (2008). Tipos de Estilos de Aprendizajes en la Edad Moderna. 4ta. Edición, México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Kiefe y Ferrell, C. (2010). Relevancia de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje. 1era. Edición, España: Díaz Gómez S.A.
- Lippit y White, F. (2009). La Enseñanza y los Diferentes Estilos de Aprendizajes. 2da. Edición, Colombia: Mosby S.A.
- Martin y Cuadrado, J. (2011). La Clasificación de los Estilos de Aprendizajes según las Bases Teóricas. 2da. Edición, Costa Rica: Charcon S.L.
- Martínez, V. (2007). Los Estilos de Aprendizajes: Análisis Crítico. Venezuela: Terranova S.A.
- Peguero, E. (2010). Estudio de las Ciencias Naturales en los Procesos Educativos. 5ta. Edición, España: Díaz Gómez S.A.
- Salas Silva, O. (2008). Los Estilos de Aprendizajes. 1era. Edición, México: Cengage Learning.
- Solano, J. (2008). Los Estilos de Aprendizajes. 4ta. Edición, España: Prentice Hall Pearson.
- Solano, P. (2009). Estilos de Aprendizaje. 1era. Edición, Costa Rica: Editorial Sparsa LTD

Similitud y Diferencia en los Modelos de Gestión de los Planes de Estudio de la Formación Docente, que se imparten en la Universidad Central del Este y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Juan Vicente Moscoso. Año 2016, Provincia San Pedro de Macorís, República Dominicana

Leonidas Castro César

Introducción

El Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (2008), entiende la Formación Docente como “el conjunto de experiencias y procesos diversos, que posibilitan adquirir las competencias adecuadas que requieren los distintos actores educativos, en sus diferentes roles y etapas, dentro de su desempeño.”

De ahí que la formación docente, se concibe como un proceso continuo, integral y sustentado desde la teoría y la práctica. Esto implica un comedimiento de las condiciones socio-culturales, políticas y económicas del contexto, y por consiguiente de las características de los sujetos, que reciben esta formación. Asimismo, es una formación sustentada en el desarrollo de competencias, destrezas y conceptos, que integran el dinamismo de los conocimientos, valores y actitudes, para asumir los procesos formativos, durante el período de la Formación Docente y al mismo tiempo en el ejercicio profesional. Realidades que se han de reflejar en la naturaleza de los Planes de Estudio, desde la gestión o modelo de gestión, asumidos por la Institución.

La sustentación legal y científica en esta investigación está enfocada, desde la parte conceptual de los elementos que componen el tema y desde la profundización de los mismos, en dar luces a este nuevo proyecto investigativo.

Gestión, “más que hacer en forma directa, crea condiciones, para el mejor hacer colectivo institucional y a veces eso se “hace” no haciendo. Gestionar el sistema, en el caso de la escuela, es intervenir en las distintas dimensiones: curricular, pedagógica, organizacional, institucional, administrativa y la gestión del contexto.” (Blejmar, 2010, pag. 23)

Como sostiene (Abdala, 2012), citando a (Glazman, 2004), el Plan de Estudio, es la expresión formal y escrita de los resultados educativos que se persiguen; es el instrumento mediante el cual la institución define el tipo y la organización de los estudios que se deben realizar para alcanzar los resultados.

Como lo define, (Pansza G., 2010), citando a (Díaz B., 2004), la formación docente es una actividad en permanente perfeccionamiento y búsqueda de estrategias, para avanzar en la conceptualización y en la definición de los lineamientos concretos para el desarrollo, comprensión y transformación del proceso docente. Afirma que “la formación hace referencia a un proceso más amplio que debe insertarse en lo reflexivo, en el conocimiento de campos del saber que dan cuenta de lo educativo: la filosofía, psicología, pedagogía”.

Relacionado a este estudio se han realizado otras investigaciones, tanto en el plano internacional, como en el nacional.

De carácter internacional se encuentra: “*Formación Inicial de los Maestros de Educación Primaria: Un análisis comparativo de la propuesta de Formación Docente en Argentina, Costa Rica, Chile y México.*”

Hildalia Sánchez Pérez, Ciudad de México, Año 2013.

“Este trabajo parte del creciente interés que, desde diversas perspectivas, se tiene sobre la formación docente, la cual es concebida como uno de los principales factores que inciden en el mejoramiento de la calidad educativa. Por lo tanto, el objetivo del trabajo se estableció en función de hacer un análisis comparativo de las reformas que se han realizado para el mejoramiento de la formación inicial de los maestros de la educación primaria en cuatro países de América Latina (Argentina, Costa Rica, Chile y México). El análisis hace énfasis en tres aspectos a la normatividad que sustenta la formación docente, las iniciativas tendientes a conformar una política integral del desarrollo integral de los maestros y propuestas curriculares para elevar la calidad de la formación docente inicial.”

En el plano nacional se destaca: “*El Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación: Situación y Perspectivas de la Formación y Capacitación de Docentes.*”

Ana Acosta, Ana Dolores Guzmán, Damián Peralta, Faustino Collado, Josefina Mercedes, Año 2011. República Dominicana. Este foro se efectuó, “con el

propósito de desarrollar un proceso de trabajo que presente un panorama claro sobre la situación y perspectivas de la Formación Docente, y que sirva como marco orientador en el proceso de búsqueda de la calidad de la formación que se desarrolla en el País, requiere la participación de las instituciones involucradas en la formación superior.”

Es relevante puntualizar por qué llevar a cabo este proceso investigativo; en este sentido hay que señalar que, en el año 2015, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, afirmaron que la manera en que las universidades de carácter privado, gestionan la formación docente actualmente está equivocada. No obstante, aclararon que el Instituto Superior de Formación Docente, entre todas las universidades que imparten la formación docente, es el que está graduando docentes con mejor calidad profesional.

Debido a que, en la provincia San Pedro de Macorís está la Universidad Central del Este, del sector privado y el Recinto Juan Vicente Moscoso, del sector público y, en virtud de que ambas Instituciones poseen una trayectoria sólida en la Formación Docente, ha germinado la inquietud de realizar este estudio, que aporta novedad y actualidad,; ya que ninguna de las dos universidades, cuentan con investigaciones de esta naturaleza, por otro lado de cierta manera el tema está relacionado con toda la transformación curricular de la formación docente, que se lleva a cabo en el país, con miras a provocar y generar un cambio efectivo en la Educación Dominicana, desde los procesos de calidad en la formación docente.

La educación es el presente y la proyección al futuro de un país, tomando en cuenta que de la forma en la que el Estado, gestiona sus políticas educativas, va a depender la calidad de la formación de los ciudadanos en todos los niveles, que necesariamente ha de pasar por la efectividad, innovación y dinamismo de la formación docente; de modo que en la medida en la que el docente tome conciencia de la importancia de contar con una buena formación, cualquiera que sea la disciplina o el campo en el que actúe, el camino que se recorra por parte del estudiante y el profesor habrá sido más fructífero y significativo. Esto obedece entonces a contar con una gestión institucional, que oriente los planes de estudio, con una serie de conocimientos, técnicas, instrumentos, métodos, estrategias, recursos, actividades, que permitan reflexionar desde una mirada integrada entre la teoría y la práctica, en los

procesos de la formación docente. Destacando la importancia del dinamismo, que toda institución educativa debe promover en relación a los Planes de Estudio. En este sentido hay que aludir al proceso de revisión, análisis y cambios en los que se encuentran inmersas varias universidades del País, que han asumido en su gestión los planes de estudio de la formación docente; y el compromiso de formar los nuevos profesionales que demanda la sociedad del siglo XXI, de manera particular el Sistema Educativo Dominicano.

Dentro de las Universidades referidas anteriormente se encuentran la Universidad Central del Este y el Recinto Juan Vicente Moscoso, escenarios en los que se despliega la investigación, con el objetivo de analizar similitud y diferencia en los modelos de gestión de los planes de estudio en la formación docente, que se imparten en las citadas universidades. En relación al objetivo general se plantean 3 objetivos específicos, piezas claves para dar respuesta a las variables e indicadores del estudio, que se miden a través de los instrumentos aplicados.

- Estudiar las características de los modelos de gestión de los planes de estudios de formación docente, que se imparten en la Universidad Central del Este y el Recinto Juan Vicente Moscoso.
- Diferenciar los procesos llevados a cabo para la integración de los componentes de los modelos de gestión de los planes de estudios de formación docente impartidos por la Universidad Central del Este y el Recinto Juan Vicente Moscoso.
- Comparar los modelos de gestión de los planes de estudios de formación docente de cada Recinto universitario.

Metodología

Este estudio se realiza desde el enfoque cuantitativo. El mismo permite medir los indicadores de la operacionalización de las variables, que a través de los instrumentos se procede a la recolección de datos, a la medición y el análisis estadístico, para dar respuesta a las preguntas de investigación y contrastar los objetivos de la misma.

El tipo de estudio es el exploratorio-descriptivo, predominando el tipo descriptivo, ya que, por medio del análisis documental y la recolección de las informaciones pertinentes, aplicando los instrumentos en los

campos de estudio, se describen las, características y los componentes de los Planes de Estudio de la Formación Docente y las relaciones encontradas en el modelo de gestión de ambas universidades.

Se utiliza el método analítico, tomando en cuenta que se lleva a cabo el análisis documental de los Planes de Estudio, haciendo énfasis en los componentes y características,; de igual manera se ejecuta el análisis y se establecen diferencias y similitudes, a la luz de las informaciones recogidas en los instrumentos aplicados, cuestionario y grupo focal.

Esta investigación se lleva a cabo en la Provincia San Pedro de Macorís, República Dominicana, durante el periodo abril-agosto del presente año 2016. En los dos escenarios señalados a continuación.

El Recinto Juan Vicente Moscoso: Dirección: Carretera Mella (San Pedro de Macorís-Hato Mayor), Km. 2.5 Barrio La Cervecería, Municipio San Pedro de Macorís, República Dominicana.

Teléfono: (809) 529 3838.

La población de estudio del Recinto Juan Vicente Moscoso, está compuesta por 78 individuos, que conforman la unidad de análisis.

La Universidad Central del Este, San Pedro de Macorís, República Dominicana. Dirección: Av. Francisco Alberto Caamaño Deñó, SPM 21000 Teléfono: (809) 529-3562.

En el caso de la Universidad Central del Este, la población la componen 80 individuos, que integran la unidad de análisis.

Técnicas de muestreo

Se utiliza un muestreo probabilístico estratificado

En el proceso investigativo los sujetos son inicialmente agrupados por diferentes semestres en el caso de los estudiantes, mientras que, para los profesores y coordinadores, se ha tomado en consideración que sean de la Carrera de Educación.

Haciendo la selección aleatoriamente, la lista final de los individuos, que conforman la unidad de análisis, de tal manera que cada uno, tenga oportunidad de participar en el estudio.

Instrumentos de Investigación

A través de los siguientes instrumentos se hace el levantamiento de las informaciones en los dos escenarios, que conforman la población de estudio del proceso investigativo.

Cuestionario: Con un número de 12 ítems con la modalidad de preguntas cerradas, dicotómicas y de selección múltiple, redactadas tomando en cuenta los indicadores de la matriz de la operacionalización de las variables.

Grupos Focales: Este instrumento está diseñado con 6 preguntas abiertas, donde cada uno de los estudiantes aporta sobre el tema en cuestión, desde los criterios de libertad, espontaneidad y objetividad.

Análisis Documental: se refiere a la revisión de los Planes de Estudio de la formación Docente de las dos universidades, tomando en cuenta los componentes y características de los mismos, a través de una revisión analítica y descriptiva en la que se busca la semejanza y diferencia.

Plan estadístico de análisis de la información

El análisis se realizó con medida de frecuencia absoluta y porcentaje, puntualizando las conclusiones y recomendaciones al respecto.

Resultados

Tabla 1: Consideración sobre el Plan de Estudio con el que se están profesionalizando

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	POBLACIÓN	UNIDAD DE ANÁLISIS
Teórico	51	81%	UCE	Estudiantes
Teórico-Práctico	35	66%	JVM	Estudiantes

Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación de cuestionarios a las unidades de análisis de la Investigación de la Universidad Central del Este y el Recinto Juan Vicente Moscoso

Figura 1. Análisis: El 81% de los estudiantes de la (UCE) expresan que el plan de estudio es teórico, mientras que los de la (JVM) opinan que es teórico-práctico.

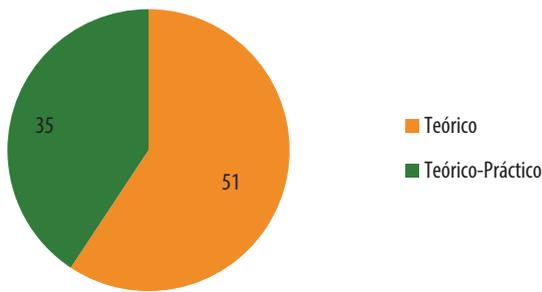


Tabla 2: Valoración en relación a los objetivos contemplados en los Planes de Estudio

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	POBLACIÓN	UNIDAD ANÁLISIS
Muy Bueno	7	70%	UCE	Profesores
Muy Bueno	4	80%	UCE	Coordinadores
Muy Bueno	2	100%	UCE	Vicerrectora/Directora
Muy Bueno	15	83%	JVM	Profesores
Muy Bueno	4	80%	JVM	Coordinadores
Bueno	2	100	JVM	Vicerrectora/Directora

Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación de cuestionarios a las unidades de análisis de la Investigación de la Universidad Central del Este y el Recinto Juan Vicente Moscoso.

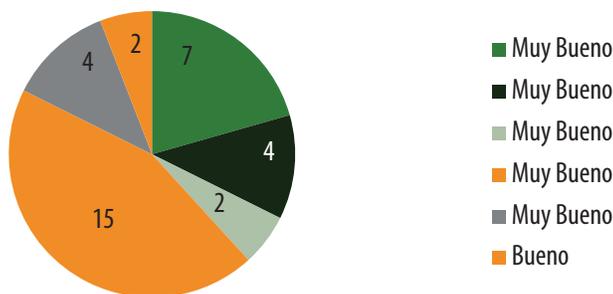


Figura 2. Análisis: En el gráfico se puede apreciar que la valoración que tiene la población sobre los objetivos, es muy buena, según el 70% de los profesores, 80% de los coordinadores y el 100% vicerrectora académica y directora del departamento de la (UCE) en el mismo orden lo expresa el 83% de los profesores, el 80% de los coordinadores, al decir que son muy bueno; mientras que el 100% de la vicerrectora ejecutiva y la directora académica consideran que son buenos.

Tabla 3: Consideración sobre la efectividad de las estrategias y métodos que contemplan los Planes de Estudio

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	POBLACIÓN	UNIDAD ANÁLISIS
Muy Buena	36	57%	UCE	Estudiantes
Muy Buena	9	90%	UCE	Profesores
Muy Buena	5	100%	UCE	Coordinador
Muy Buena	44	83%	JVM	Estudiantes
Muy Buena	11	61%	JVM	Profesores
Muy Buena	5	100%	JVM	Coordinadores

Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación de cuestionarios a las unidades de análisis de la Investigación de la Universidad Central del Este y el Recinto Juan Vicente Moscoso.

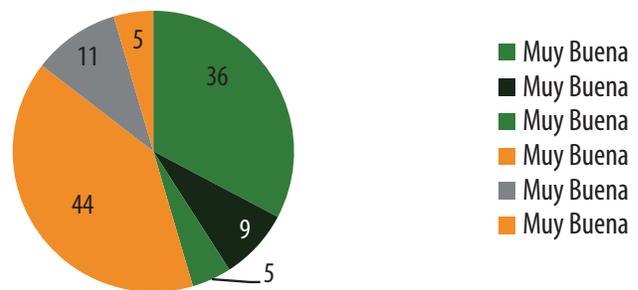


Figura 3. Análisis: En relación a la efectividad de las estrategias y método del plan de estudio, el 90% de los profesores, el 100% de los coordinadores y el 83% de los estudiantes (UCE) afirma que son muy buenos, de igual manera lo expresaron el 83% de los estudiantes, el 61% de los profesores y el 100% de los coordinadores (JVM), lo que indica que hay una alta valoración sobre las estrategias y métodos.

Tabla 4: Consideración de los procesos formativos en el aula con las actividades y recursos en el Plan de Estudio

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	POBLACIÓN	UNIDAD ANÁLISIS
Sí	58	92%	UCE	Estudiantes
Sí	45	85%	JVM	Estudiantes

Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación de cuestionarios a las unidades de análisis de la Investigación de la Universidad Central del Este y el Recinto Juan Vicente Moscoso.

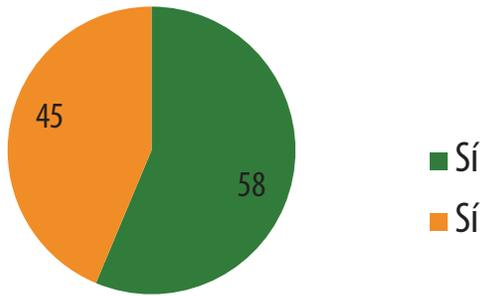


Figura 4. Análisis: El 92% de los estudiantes de la (UCE) afirma que los procesos formativos en el aula sí están relacionados con los recursos y actividades contemplados en el plan de estudio, coincidiendo con el 85% de los estudiantes de la (JVM)

Tabla 5: Competencias del egresado del plan de estudio acorde con las demandas del Sistema Educativo Dominicano

FRECUENCIA	PORCENTAJE	POBLACIÓN	UNIDAD ANÁLISIS
37	59%	UCE	Estudiantes
7	70%	UCE	Profesores
5	100%	UCE	Coordinadores
45	85%	JVM	Estudiantes
15	83%	JVM	Profesores
5	100%	JVM	Coordinadores

Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación de cuestionarios a las unidades de análisis de la Investigación de la Universidad Central del Este y el Recinto Juan Vicente Moscoso.

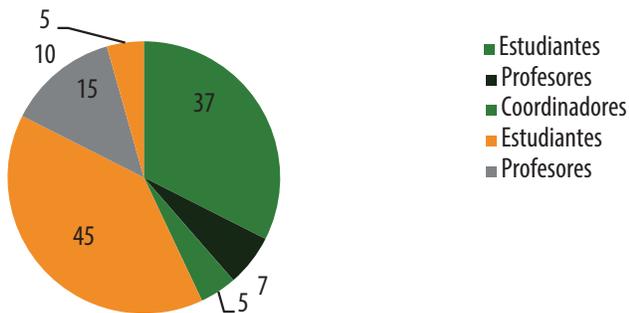


Figura 5. Análisis: El 59% de los estudiantes, el 70% de los profesores y el 100% de los coordinadores de la (UCE), señalan que los egresados de los planes de estudio, sí poseen las competencias que demanda el Sistema Educativo Dominicano. En el mismo sentido lo expresa el 83% de los estudiantes el 85% de los profesores y el 100% de los coordinadores de la (JVM)

Tabla 6: Nivel de inserción de los egresados de los planes de estudios de la formación docente en el Sistema Educativo Dominicano

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	POBLACIÓN	UNIDAD ANÁLISIS
Muy Bueno	1	50%	UCE	Vicerrectora
Muy Bueno	2	100%	JVM	Vicerrectora/ Directora

Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación de cuestionarios a las unidades de análisis de la Investigación de la Universidad Central del Este y el Recinto Juan Vicente Moscoso.

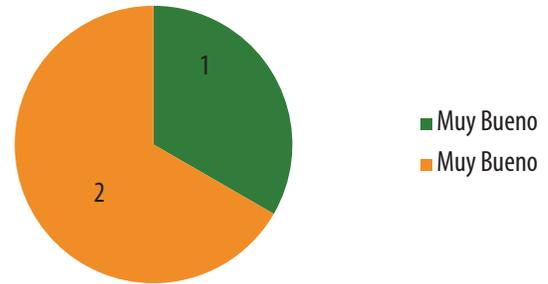


Figura 6. Análisis: La vicerrectora académica de la (UCE), para un 50% opina que el nivel de inserción de los egresados en el Sistema Educativo Dominicano es muy bueno, coincidiendo con la vicerrectora ejecutiva y directora académica del (JVM) para un 100%.

Tabla 7: Modelo de gestión que orienta los planes de estudios de la formación docente

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	POBLACIÓN	UNIDAD ANÁLISIS
Estratégico	1	50%	UCE	Vicerrectora
Estratégico	2	100%	JVM	Vicerrectora/ Directora Académica

Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación de cuestionarios a las unidades de análisis de la Investigación de la Universidad Central del Este y el Recinto Juan Vicente Moscoso.

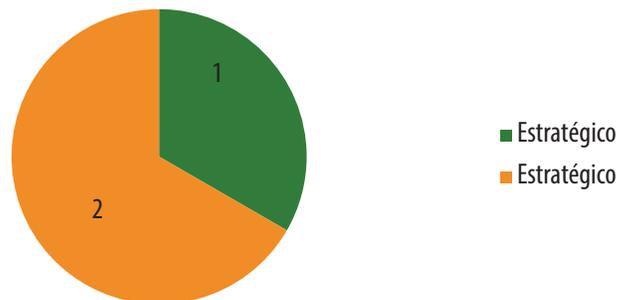


Figura 7. Análisis: En el caso de la vicerrectora académica de la (UCE), el 50% afirma que el modelo de gestión que orienta los planes de estudio de la formación

docente es el estratégico. De igual manera lo expresaron la vicerrectora ejecutiva y la directora académica, para un 100%.

Discusión

Los resultados obtenidos en los grupos focales se presentan en base a las variables y los elementos del tema en estudio, que mostraron mayor número de coincidencia y los tópicos donde los estudiantes pusieron más énfasis.

Los estudiantes de la (UCE), dan importancia a la unidad entre la teoría y la práctica, la necesidad de tener más contacto con el ambiente escolar desde los inicios de la carrera, en atención a que será el escenario donde van a hacer práctico los conocimientos teóricos que están recibiendo. En relación a este punto, los estudiantes de la (JVM), ponderaron en el plan de estudio la carga académica que tienen las prácticas docentes, desde el 3er semestre de la carrera de Educación y expresaron que a través de la práctica es donde se puede desarrollar su potenciar y al mismo tiempo ir reconociendo las debilidades y fortalezas en su proceso de formación.

Por otro lado los estudiantes de la (UCE), destacaron la importancia de contar con profesores de la carrera de Educación, que tengan buen dominio de la didáctica, es decir del arte y de la destreza de enseñar.

Consideran necesario, que los recursos y las estrategias, estén acorde con los nuevos tiempos, para que aporten al desarrollo de la formación docente en todo el sentido amplio de la palabra, pero sobre todo que no sea una capacitación tan teórica, sino que se pueda formar un binomio perfecto entre la teoría y la práctica. En este mismo orden en cuanto a los recursos y estrategias, se pronunciaron los estudiantes de la (JVM), que en su totalidad coincidieron cuando afirmaron que sí es necesario la innovación en los recursos y estrategias contemplados en el plan de estudio, sin embargo en cuanto a la capacitación teórica citada por los estudiantes de la (UCE), los estudiantes de la (JVM), expresaron sus diferencias, cuando afirmaron que sí reciben una formación fusionada entre la teoría y la práctica.

Otro elemento relevante que resaltan es la evaluación en una doble vía, es decir evaluar las competencias de los estudiantes y de la misma manera evaluar el desempeño docente de los profesores. En este mismo orden lo expresaron los estudiantes de la (JVM), cuando afirmaron, que se debe seguir fortaleciendo la práctica de evaluar tanto a los profesores como a los estudiantes;

en otro orden expusieron que es necesario implementar nuevos método de evaluación, tomando en cuenta el enfoque por competencias.

En cuanto a la estructura del Plan de Estudio, concordaron los dos grupos de estudiantes, cuando expresaron que es buena y al mismo tiempo puntualizaron, que hace falta fortalecer la ejecución del mismo, haciendo unidad entre la literatura, es decir lo que está plasmado y la práctica docente.

Señalan que es urgente cambiar en el plan de estudio, la evaluación, ya que no la han experimentado, como una herramienta, para medir el nivel de conocimiento, sino un número que en el record de nota dice mucho, pero no se corresponde con los conocimientos, ni con las competencias adquiridas por el estudiante.

En otro orden los estudiantes de la (JVM), afirmaron que sí se sienten preparados, para asumir las demandas del Sistema Educativo Dominicano y al mismo tiempo expresaron que es necesario seguir potenciando los procesos formativos de la Formación Docente. En relación a este punto, se puso de manifiesto la diferencia en cuanto al punto de vista de los estudiantes de la (UCE), cuando dijeron no sentirse lo suficientemente preparados, para asumir las demandas del Sistema Educativo Dominicano. Al mismo tiempo se observó cierta semejanza cuando comentaron, que se hace necesario seguir potenciando los procesos formativos de la carrera docente.

El hilo conductor en esta investigación son los objetivos. A la luz de cada uno de ellos, se presentan la discusión de los resultados arrojados en los cuestionarios. A través de los cuales se ha evidenciado las diferencias y similitudes encontradas en la gestión de los planes de estudio de la formación docente, entre la dos Recintos Universitarios.

El primer objetivo persigue: Estudiar las características de los modelos de gestión de los planes de estudio de la formación docente, que se imparten en la Universidad Central del Este y el Recinto Juan Vicente Moscoso.

El 78% de los estudiantes de la (UCE) opina que el plan de estudio es Teórico, mientras que en el caso de la (JVM), el 66% de los estudiantes considera que el plan de estudio es Práctico. De esta manera quedó definida una de las características del plan de estudio.

El 78% de los Profesores de la (JVM) señalan que Sí, que hay relación entre la gestión de los planes de estudio y la efectividad del conocimiento en los procesos de enseñanza- aprendizaje. En ese mismo orden opina el 60% los profesores de la (UCE), señalando, que sí, hay relación entre la gestión de los planes de estudio y la efectividad de los conocimientos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo a estos resultados se pone de manifiesto, que los planes de estudios están orientados a la gestión, que se lleva a cabo en cada una de las Universidades, quedando claro que en ambas se muestra un marcado interés por la calidad de la formación docente.

El 72% de los estudiantes de la (UCE), afirma que la formación que reciben, contemplada en su plan de estudio no es Teórico-Práctica; contrario a esto, el 79% de los estudiantes de la (JVM), expresan que la formación que reciben, a través del plan de estudio sí es Teórico-Práctica. De esta manera se confirma, que los planes de estudio tienen características diferentes muy marcadas, en la manera en las que se gestionan los procesos formativos contemplados en los planes de estudio de la formación Docente.

El segundo objetivo busca diferenciar los procesos llevados a cabo para la integración de los componentes de los modelos de gestión de los planes de estudio de formación docente, impartidos por la Universidad Central del Este y el Recinto Juan Vicente Moscoso.

Se demuestra, que las estrategias y métodos del plan de estudio son bien valorados por el 83% de los estudiantes de la (UCE); en el mismo orden el 90% de los profesores afirma que las estrategias y métodos contemplados en los planes de estudio son muy buenos, de igual manera la califica el 80% de los coordinadores, considerando que los métodos y estrategias de los planes de estudio sí favorecen la efectividad de los procesos formativos. De igual manera el 57% de los estudiantes de la (JVM) lo valoró como bueno; el 61% de los profesores explica que las estrategias y métodos contemplados en el plan de estudio son muy bueno. De igual manera, el 100% de los coordinadores aseguran que los métodos y estrategias de los planes de estudio sí favorecen la efectividad de los procesos formativos. Lo que indica, que en este punto se revela la semejanza en cuanto a la valoración de las estrategias y métodos contemplados en los de planes de estudio.

En relación a los objetivos contemplados en el plan de estudio, el 70% de los profesores opina que son muy bueno en el mismo orden, el 80% de los coordinadores, la vicerrectora y la directora, para un 100%, opinaron que los objetivos contemplados en el plan de estudio son muy buenos.

En cuanto a los objetivos contemplados en los planes de estudio el 83% de los profesores y el 80% de los coordinadores, la vicerrectora y la directora, para un 100%, consideran que los objetivos son muy buenos. Dando como resultado un punto más de convergencia o semejanza en los componentes de los planes de estudio de ambas Casas de Estudios.

El 85% de los estudiantes que participaron en el estudio consideraron que sí hay relación entre los procesos formativos en el aula con los recursos y actividades contemplados en el plan de estudio.

A través del tercer objetivo se buscaba comparar los modelos de gestión de los planes de estudio de formación docente de cada Recinto Universitario.

En cuanto al modelo de gestión que orienta los planes de estudio, por medio a lo señalado por la vicerrectora académica y la vicerrectora ejecutiva, es el modelo de gestión estratégico. De esta manera se evidencia la similitud que hay en la gestión de los planes de estudio de la dos Universidades. Ya que en ambas está orientado por el mismo modelo de gestión.

Conclusiones

Al realizar el proceso investigativo, para analizar la similitud y diferencia en los modelos de gestión de los planes de estudio de formación docente, que se imparten en la Universidad Central del Este y el Recinto Juan Vicente Moscoso, a través de los instrumentos que posibilitaron el levantamiento de las informaciones, que a su vez arrojaron los resultados, se ha llegado a las siguientes Conclusiones:

- Se evidencia, que tanto en la Universidad Central del Este, como en el Recinto Juan Vicente Moscoso, el modelo de gestión que orienta la ejecución o puesta en marcha de los Planes de Estudio de la Formación Docente es el modelo de gestión Estratégico.
- Dentro de la característica que resaltan en el modelo de gestión estratégico, reflejadas en la gestión de las dos Universidades, se

encuentra la articulación entre los recursos humanos, técnicos, materiales y financieros, que propician una buena ejecución en la gestión.

- Dentro de los procesos en la Formación Docente en la dos Universidades se encuentra más semejanza que diferencias, ya que entre el 85% y el 70% de la población en estudio tiene una valoración positiva de los procesos formativos llevados a cabo a través de las estrategias, métodos, recurso y actividades contemplados en los Planes de Estudio de la Formación Docente.
- En cuanto a la diferencia más relevante entre los procesos de la formación docente en las dos Casas de Estudio, están las prácticas pedagógicas, ya que los Planes de Estudio del Recinto Juan Vicente Moscoso, cuenta con una mayor carga académica, 3 prácticas y 3 pasantía en la Formación Docente, a diferencia de la Universidad Central del Este, que en su Plan de Estudio, solo contempla 3 prácticas pedagógicas, para todo el proceso de la Formación Docente.
- Otra diferencia muy marcada en la investigación fue la aseveración del 82% de los estudiantes de la Universidad Central del Este, cuando expresaron que el Plan de Estudio es Teórico, mientras que el 66% de los estudiantes del Recinto Juan Vicente Moscoso, calificaron el Plan de Estudio como Teórico-Práctico.

Castillo, G. (2011). Programa de Formación Inicial para Docentes de Nivel Básico: análisis de la propuesta curricular y del área psico-pedagógica. Estudio de casos. Centro de Investigación y Desarrollo Humano, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santo Domingo, República Dominicana.

Castillo, G., González, S., Ayala, J., & Ferrand, M. L. (2010). La formación de profesores: principales enfoques y evaluación de una experiencia concreta. República Dominicana. Editora Búho.

Cox, C., Beca, C.E., Cerri, M. (2011). Nueva Agenda de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe: nudos críticos y criterios de acción. Documento Encuentro Preparatorio Regional 2011, Naciones Unidas-Consejo Económico Social. Buenos Aires, Argentina.

Díaz, Barriga; Arceo, Frida; Hernández Rojas, Gerardo (2012) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista Grado Académico. México, D.F. Imprenta: McGraw-Hill. México, D.F. MX.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS

Bernal, C. (2010). Metodología de la Investigación. Colombia. Pearson.

Blejmar, Bernardo (2010). "Gestionar es hacer que las cosas sucedan, competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas" Ediciones Novedades Educativas, 2da. Edición, Buenos aires- México.

Brígida Rivera, Informe de Investigación sobre la Formación Docente en Managua, Nicaragua, junio del 2010

Carrasco (2009) Metodología de investigación científica: Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación. Lima: Editorial San Marcos. P. 226.

Calidad de la Gestión y el Uso de las Tics de los Centros Educativos Gastón Fernando Deligne y José Joaquín Pérez, Distritos 01 Y 02 REG. 05, AÑO 2016.

Loreto M. Álvarez

Introducción

La calidad en la gestión se ha debatido mucho en todas sus dimensiones, tanto en su contenido explícito e implícito: lo que muestra y lo que oculta, lo que tiene de positivo y las resistencias a la misma (Cantón, 2004, 2004^a, 2004b, 2006, 2010), por lo que se entiende que el debate sobre esta temática no se terminará, por el momento.

La investigación que a continuación presentamos **“Calidad de la Gestión y el Uso de las Tics de los Centros Educativos Gastón Fernando Deligne y José Joaquín Pérez, Distritos 01 Y 02 REG. 05, AÑO 2016”**. contiene algunos elementos, teóricos-prácticos sobre el sistema de gestión de los centros educativos (SGCE), usualmente utilizados en las escuelas para el mejoramiento de la gestión administrativa. Utilizar el sistema de manera efectiva ayuda a organizar los datos del centro rápidamente y con eficacia. Además de la organización y de la gestión administrativa, prioriza el sistema informático el cual contiene diferentes indicadores o pasos que te guían para completar las informaciones requeridas y de esta manera poder realizar un análisis de la situación del proceso gestor de los centros educativos objeto de análisis, de manera estadística en los indicadores de personal docente y administrativo, cantidad de estudiantes, grados que poseen los centros. Esto permite un control pormenorizado de la asistencia de estudiantes, cumplimiento del calendario escolar, situación del estudiante en: promovidos, repitentes, desertores, planta física del centro entre otros elementos que se detallan en la investigación. En esta investigación se aborda un breve análisis sobre las debilidades y fortalezas de la calidad en la gestión de los centros educativos Gastón Fernando Deligne y José Joaquín Pérez. Avanzando un paso más adelante y revisando la calidad desde la práctica en cada uno de los centros mencionados. Los indicadores y factores son características o propiedades de un sujeto u objeto, de acuerdo a las cuales formulamos sobre ellos un juicio de apreciación, aunque no podemos olvidar que todos estos factores son dinámicos y cambiantes. Estos factores pueden ser tangibles (interactividad) o intangibles (capital intelectual, o valor añadido de

una red), dependiendo de lo que deseemos evaluar. En el estudio se encuentran representados tres niveles: sistema, proceso y producto. Es importante que se sepa que los docentes y el personal de los liceos objeto de evaluación, que las personas que trabajan bajo esta metodología y usando la herramienta de la informática como sistema de gestión, permite que el personal integrante de dichos centros conozcan las ventajas y las limitaciones que este posee para un mejor trabajo y confiabilidad de los datos suministrados al mismo, porque con estas informaciones los directores tienen un marco de referencia que les ayuda a tomar decisiones de trascendencia para el centro y el sistema educativo nacional. Además, esos datos sirven para referencias también de los países que invierten grandes sumas de dinero en becas de diplomados y seminarios internacionales, materiales didácticos entre otros, para lograr una mejor calidad del sistema educativo dominicano. Muchos estudiosos, en el comienzo de este proceso de gestión de calidad, entendieron la calidad de la gestión como control, centrado en los resultados, pero pronto evolucionó hacia modelos más abiertos que abarcan indicadores y procesos, es decir el cómo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El sistema educativo dominicano inicia a partir del año 2007 con la puesta en ejecución e implementación de las herramientas tecnológicas aplicada a la gestión, conocidas como “sistema de gestión de los centros educativos”. Dicho sistema ha venido a ser un poderoso instrumento que permite a los equipos de gestión de los centros Gastón Fernando Deligne y José Joaquín Pérez mejorar de manera significativa el manejo de información acerca de los procesos administrativos desarrollados en la cotidianidad de la vida escolar.

No obstante, a pesar de las exigencias y los procesos continuos de supervisión, no todos los centros han podido lograr un uso eficiente de dicho sistema, más aún, existe una percepción, al parecer generalizada, de las muchas dificultades que acarrea para los directores de los centros, el uso del sistema de calidad con el uso de las TICs. Estas dificultades incluyen, la no existencia en muchos de los centros de un personal que pueda utilizar el sistema, lo que implica, que los mismos directores hayan tenido que asumir la función de alimentar dicho sistema. Esta situación les ocupa a los directores un tiempo considerable que podría ser dedicado a otras acciones de carácter pedagógico. En ese mismo sentido, se observa que, en muchos centros, los docentes

se muestran totalmente ajenos a la existencia, utilidad y funcionamiento del sistema de gestión. De continuar esta situación, el sistema de gestión podría provocar un efecto contraproducente en los centros educativos, ya que podría verse como un fin en sí mismo y no como un medio para eficientizar la gestión administrativa en los centros educativos. Preguntas generales que se plantean para direccionar la investigación.

1. ¿Cómo ha impactado el sistema de gestión y el uso de las TICs a los centros educativos Gastón Fernando Deligne y José Joaquín Pérez?
2. ¿Cuáles son los principales componentes del sistema de gestión de los centros Gastón Fernando Deligne y José Joaquín Pérez?
3. ¿Cuál es la capacidad técnica instalada que tienen los centros educativos Gastón Fernando Deligne y José Joaquín Pérez para manejar el sistema de gestión?
4. ¿Cuáles son las principales debilidades que presentan los centros Gastón Fernando Deligne y José Joaquín Pérez con el sistema de gestión?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

Analizar el impacto de la gestión y el uso de las Tics. de los centros educativos Gastón Fernando Deligne y José Joaquín Pérez, Distritos 01 y 02 Reg. 05, año 2016.

Objetivos específicos

1. Describir los principales componentes del sistema de gestión de los centros Gastón Fernando Deligne y José Joaquín Pérez.
2. Determinar los principales componentes del sistema de gestión de los centros Gastón Fernando Deligne y José Joaquín Pérez
3. Observar la capacidad técnica instalada que tienen los centros educativos Gastón Fernando Deligne y José Joaquín Pérez para manejar el sistema de gestión.
4. Identificar las principales debilidades que presentan los centros Gastón Fernando Deligne y José Joaquín Pérez del sistema de gestión.

JUSTIFICACIÓN

La tecnología juega un papel fundamental en el marco de la globalización en que nos encontramos inmersos en todos sus niveles. En el ámbito educativo, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), se han convertido en las herramientas claves para el buen desempeño de los procesos institucionales, y sobre todo, para potenciar el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje.

En el sistema educativo dominicano ha surgido en los últimos años un marcado interés por eficientizar los procesos administrativos de los centros mediante la implementación de un poderoso sistema de gestión, que ya es una realidad en la mayoría de los centros educativos a nivel nacional. De aquí surge la idea de realizar una investigación orientada a observar la calidad del sistema de gestión y las principales debilidades en el uso de las Tics. que presentan los centros Gastón Fernando Deligne y José Joaquín Pérez en el sistema de gestión.

La importancia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) está expresada por muchos autores, los cuales conciben, no solo la importancia de la tecnología en los centros, sino que además perciben la necesidad de que en los centros se dé un verdadero cambio de cultura que permita que todos los miembros de la comunidad educativa, cambien sus prácticas y sus concepciones en torno al uso de la tecnología en los procesos administrativos como también en la enseñanza y aprendizaje.

En la gestión, el uso de la tecnología es de vital importancia, ya que la efectividad en la toma de decisiones para la mejora va a depender de la capacidad que tengan los gestores de los centros de manejar las informaciones relevantes y sustentar dicha toma de decisiones en tales informaciones.

MARCO TEÓRICO

LOS PROCESOS EN GESTIÓN DE CALIDAD

Según la revista REICE: la calidad es un proceso controlado y polisémico.

En un principio se entendió la calidad como un control en los resultados, que abarcan indicadores y procesos. Es decir, como Feigenbaum, primer autor que habló de calidad total lo plantea.

Tecnología Informática Accesible en Educación

Los catorce puntos de Deming (1981,1989) para la gestión de la mejora de la calidad en el mundo empresarial; la teoría de Z de W Ochi implicando a todo el personal, se entiende por calidad la satisfacción del usuario, los cinco ceros olímpicos, la línea del horizonte, el cero defecto, y el infinito en matemáticas. Cantón (2004). La calidad implica factores y procesos de evaluación de la misma, ya que lo que no se puede medir no se puede valorar y si continuamos sin avanzar, los logros son siempre los mismos, por lo que se recurre a indicadores directos e indirectos para su medida. En la calidad se encuentran representados tres niveles: sistemas, procesos y productos. Teníamos como costumbre trabajar con los modelos de herramientas para enmarcarlos en los productos, olvidando así los procesos y los sistemas, luego se orientó a los sistemas surgiendo entonces un conjunto de estándares y normativas; finalmente el enfoque se ha centrado en los procesos que han conseguido un importante desarrollo en todos los trabajos de calidad.

Se trabajó en un primer momento en los productos, y en los resultados. En calidad en educación se evoluciono de forma diacrónica centrándose en resultados, en profesores, en el currículo. Finalmente, ya en la actualidad, los trabajos se orientan a los procesos. La norma UNE-En ISO 9000-2000 señala que proceso es el conjunto de actividades mutuamente relacionadas o que interactúan, las cuales transforman elementos de entrada en resultados.

Pasos para la implementación del proceso de mejora

Cuando se trabaja en planes de mejora y calidad para conseguir mayor eficacia en el centro educativo, el primer paso es la detección de necesidades y su priorización mediante una evaluación contextual (Cantón, 2004, 2004a, 2004b, 2004c, 2004d, 2004e, 2004f). En la evaluación de las necesidades de contexto pueden usarse instrumentos como los que se señalan en Cantón 2010 para conseguir identificar los aspectos en lo que es precisa una intervención educativa para mejorarlos. El resultado de esta acción suele ser un repertorio amplio de necesidades que han de categorizarse, agruparse y priorizarse; el paso siguiente es la planificación.

La sociedad de la información y la organización educativa

Autores como Castells (2002) ubican el surgimiento de la sociedad de la información en la década de 1970. Druker, citado por Castells (2002), desde un inicio advirtió que la nueva forma de cambio de trabajar tenía que ver con la información y que este cambio de paradigma abriría paso de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento.

Philippe Queau, director de la división Sociedad de la Información de la UNESCO, citado por Menezes (2000), considera que no se puede comparar el conocimiento con otros productos. La revolución de la aplicación de la información del conocimiento es la reorganización del trabajo tradicional mediante el análisis de forma sistemática y lógica.

Un estilo de gestión ante situaciones de cambio

Las demandas externas: La generación del cambio o de la resistencia.

En los discursos de políticos, funcionarios, docentes y demás estamentos de la sociedad se menciona con mucha frecuencia la necesidad de cambios en la educación. Las áreas en las que de manera más recurrente se concentran estas demandas, podrían ser las siguientes:

1. La definición precisa rigurosa y elevada de los perfiles académicos y de valores del egresado.
2. El impacto de nuevas tecnologías.
3. La insistencia en la valoración de los logros alcanzados por los programas.
4. La presencia de grupos sociales que demandan mayor calidad.
5. El incremento en la competitividad.
6. Las presiones para redefinir el estatus del personal docente.
7. Las reformas e innovaciones educativas.

Base de datos

Según Umberto Eco (2005), la información tiene una importancia trascendental, ya que ésta representa la producción científica del mundo, la cual interviene directamente en el desarrollo de un país. Por esta razón la información no debe ser un patrimonio elitista sino que debe estar disponible a la sociedad entera.

La expresión base de datos, empezó a popularizarse a partir de los años 60. Las colecciones de base de datos son denominadas a veces banco de datos.

Una base de datos es una colección de información organizada y presentada para servir a un propósito específico. También se entiende como un archivo de datos interrelacionados, recolectados que satisfacen las necesidades de información de una comunidad determinada de usuarios. Cada unidad de información almacenada en una base de datos está compuesta por datos elementales, cada uno de los cuales representa características particulares de la entidad que se describe.

La bases de datos y la nueva tecnología

“La revolución tecnológica a la que nos hemos referido desde el inicio, significa estar cambiando cada día los formatos para presentar la información; podríamos decir cambiar de embase; antes el embase era papel, libros, índices, diccionarios entre otros, ahora a partir de los archivos embasados o almacenados en disco magnéticos, el embase más útil es el disco compacto (CD-ROM, Compact Disc, Read Only Memory)

La gestión del cambio tecnológico en los centros educativos del mundo

La sociedad de la información y el conocimiento demandan competencias y habilidades nuevas a sus ciudadanos. El cambio de paradigma lo ha provocado en gran medida el desarrollo tecnológico que se ha experimentado y sobre todo, la conectividad y el abceso a la información que ha generado el internet.

Según Sancho (2005), define de manera concisa las transformaciones Tic en el plano cognitivo. Según (Dellors 1996) hay que subrayar que por sí solas, las Tic no producen innovaciones. En el complejo proceso de integración curricular de la tecnología, hay muchos agentes implicados, muchos factores que determinan la calidad del mismo...

El proceso de integración de la tecnología de la información y la comunicación en los centros educativos.

El cambio es el concepto fundamental que concentra muchas de las miradas de la investigación educativa a nivel internacional, según R.B Kosma (2003) *Tecnolog y innovation and educational change*, un importante estudio sobre experiencia de innovación en diferentes contextos internacionales.

El uso e integración de la tecnología y su utilización innovadora en los centros escolares está condicionado por las propias concepciones del profesorado sobre ella (Vernun ,2006) y el proceso asistemático de incorporación ha sido tipificado por Macklinton (2005) en siete diferentes estadios desde la mera adquisición y presencia de la infraestructura informática básica hasta una instrumentación innovadora. En este proceso el directivo escolar, aunque importante, solo es uno de los agentes que intervienen en el proceso, y la capacidad de gestión del cambio que estamos midiendo aquí es uno de los factores que determinan la calidad del proceso de integración de la tecnología. Esta investigación, hasta el momento se ha centrado en medir, definir, describir y explicar la capacidad de gestionar el cambio que los directivos de la CAPV presentan, en función de los estándares TSSA Collaborative/ISTE. El objetivo principal de este programa es describir el perfil de los directivos escolares de la CAPV y su nivel en estándares tecnológico para directivos escolares.

Identificar las variables personales profesionales y estructurales que afectan el nivel de capacidad de gestión.

Explicar de qué manera se relacionan las variables estructurales de los centros y los aspectos personales o profesionales de los directivos. Concretamente, el directivo escolar que se diferencia significativamente del resto por su mayor capacidad potencial para gestionar la incorporación de las Tic, es aquel que tiene muchos años de experiencia como directivo escolar.

Hacia un modelo de proyecto de gestión centro con integración de Tic.

Antecedentes de Inserción de las TIC en el Sistema Educativo Dominicano.

En el período 1996-2000, el Ministerio de Educación (MINERD), antes Secretaría de Estado de Educación y Cultura, desarrolla la primera estrategia nacional de incorporación de las TIC en los centros educativos del Nivel Medio, con la puesta en marcha del Programa de Informática Educativa (PIE), que incluyó la instalación de 324 laboratorios de Informática. Esta iniciativa contó con el apoyo directo del gobierno central, encabezado por el entonces Presidente Dr. Leonel Fernández.

El Programa de Informática Educativa (PIE) fue diseñado para incorporar nuevas formas de aprendizaje, tanto para estudiantes como para educadores, a fin de promover la construcción de una cultura informática en la sociedad dominicana que contribuyese al desarrollo de generaciones con fluidez tecnológica, estructuras cognitivas de nivel superior, pensamientos creativos y el uso inteligente de los recursos informáticos. El 5 de octubre del 1998, con la Orden Departamental No. 6-98, la Secretaría de Estado de Educación y Cultura crea el Departamento de Informática Educativa. Luego, mediante la Orden Departamental No. 008-2005 se eleva el Departamento de Informática Educativa (DIE) a Dirección General de Informática Educativa (DGIE), definiendo nuevas líneas de trabajo y su articulación con las áreas curriculares, los niveles y modalidades concebidos en la educación dominicana.

En el año 1999, se dio inicio al proyecto VSAT, para dotar de conectividad al internet por parábola a todos los centros educativos con infraestructura TIC, unos 311 en total. En el año 2000, se instalan cinco aulas de videoconferencias en los recintos del Instituto de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) y se consolida la infraestructura tecnológica en estos recintos con laboratorios, carritos de laptops, video-proyectores y TV Plasmás en sus aulas. En el año 2001, se ejecuta el proyecto Aulas Virtuales para la Enseñanza (AVE), con el auspicio de la empresa telefónica Compañía Dominicana de Teléfonos (Codetel). Este proyecto dotó a 90 centros educativos del Nivel Básico de un espacio externo con 10 computadores, utilizados por igual cantidad de alumnos. En ese período, se llevó a cabo el proyecto “Maestro Conectado”, mediante el cual unos 25,000 maestros/as recibieron capacitación básica en el uso del computador y otros recursos informáticos.

A partir del año 2004, el MINERD, por medio de la Dirección General de Informática Educativa, ha desarrollado una serie de iniciativas y proyectos innovadores, tales como: los Rincones Tecnológicos para el Nivel Inicial, Carritos de Laptops, Pizarras Digitales, Kit de Multimedia (TV Plasma + Laptop + Colección Recursos Digitales), Red Nacional de Capacitación en competencias TIC, el Plan de autosostenibilidad e Integración Comunitaria de los centros TIC, el portal educativo EDUCANDO, entre otros.

De igual manera, se implementó el Programa Nacional de Computadoras para Maestros (COMPUMAESTRO 2004), a través del cual 22 mil docentes se beneficiaron de un paquete tecnológico que incluía

computadora + software educativo + capacitación en TIC, financiado a bajo interés y largo plazo a través de entidades crediticias, con el respaldo del MINERD, el cual, además, otorgó un bono de 5 mil pesos a cada maestro/a beneficiario/a. En todo este proceso, más de 50,000 maestros y maestras, así como técnicos/as distritales y regionales, han recibido algún tipo de capacitación en el uso e integración de las TIC en el ámbito educativo.

Comité de Gestión TIC.

Se debe conformar un equipo multidisciplinario que coordine las acciones pertinentes para la adecuada ejecución del Plan. Este Comité debe estar compuesto por el Director/a del centro, el Coordinador/a Docente o Pedagógico, Docentes representantes de los niveles y ciclos, así como un representante de la APMAE.

1. Presupuesto. Establecimiento de los recursos financieros asociados al sostenimiento del Plan, enfocado fundamentalmente en el mantenimiento operativo de la infraestructura TIC, así como en algunos gastos recurrentes (por ejemplo, renta del servicio de Internet, entre otros).
2. Portal Web. El centro debe contar con un espacio virtual a través del cual pueda proyectar y difundir sus actividades, experiencias y proyectos.
3. Difusión y socialización. Medidas que se piensan tomar para difundir el proyecto entre el alumnado, padres, madres y ciudadanía, para fomentar su participación y el aprovechamiento de los nuevos servicios.
4. Diversidad de prácticas que buscan facilitar, animar, orientar y regular procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación de los docentes, directivos, funcionarios, supervisores y demás personas que se desempeñan en la educación.

MARCO METODOLÓGICO

Diseño metodológico de la investigación

Para alcanzar los objetivos formulados en la investigación, se utilizaron los métodos descriptivo y analítico no experimental. Es decir, se observaron las diferentes variables de la temática de estudio, tal y como se presenta en su contexto natural para viabilizar el análisis y

potenciar la descripción de cada variable del fenómeno. Como las acciones del fenómeno ya han ocurrido, el diseño de estudio es de tipo *ex post facto*, porque se establecieron posibles relaciones entre los factores causales y de los efectos desde el mismo momento en que se instauró el proyecto SGCE en los centros educativos, las principales debilidades que presentan los centros Gastón Fernando Deligne y José Joaquín Pérez son el sistema de gestión y las Tics. El estudio es de corte exploratorio, porque se utilizó para lograr una aproximación a la problemática e interiorizar los fenómenos que no se conocían del tema, con el objetivo de aumentar el grado de familiaridad del sistema de gestión de centros educativos (SGCE).

Población objeto de estudio.

Para la realización del estudio se tomó la totalidad de los directivos de los centros, como fueron los directores y subdirectores cuatro (4) en total; igualmente se tomó el personal administrativo como: técnicos de informática, secretarías y coordinadores docentes, los cuales sumaron ocho (8) y finalmente la población de los docentes que laboran en los centros señalados los cuales sumaron ochenta y siete (87). Totalizando 99.

Muestra

En esta parte reiteramos que se tomó la totalidad de los directivos cuatro (4) en total, la totalidad de los integrantes del área administrativa ocho (8) y de la población de los docentes que eran ochenta y siete. Se tomó una muestra estratificada de cincuenta (50), o sea veinticinco (25) de cada centro, ya que estos cuentan con una población de docente técnicamente igual. Estos maestros a encuestar se seleccionaron bajo acciones de tipo no probabilístico e intencional.

Técnicas

Para desarrollar la investigación planteada se utilizaron: observaciones directas en los procesos de ordenación y digitación de los datos; otra de las técnicas utilizada fue la encuesta tipo Likert a profundidad a grupo focales como el de los directores, el personal administrativo y a los docentes. Las que permitieron recolectar las informaciones necesarias.

Instrumentos de recolección de datos

Se utilizaron cuestionarios con preguntas cerradas politómicas o categorizadas, usando dos encuestas tipo Likert para el personal administrativo y los maestros, donde se les ofertó a los encuestados una serie de alternativas para su elección. Además, fueron preguntas sustantivas en las que solo se preguntaron cuestiones básicas del sistema de gestión de los centros educativos, en donde laboran y los indicadores de respuestas también se enfocaban en la cuestión investigada. Estos cuestionarios fueron de control, ya que su finalidad era asegurar el interés, la buena fe, fiabilidad y la veracidad de las respuestas de los encuestados.

Tratamiento de la Información

La presentación de los datos arrojados e informaciones, se realizaron a través de un análisis crítico a profundidad del funcionamiento y los alcances del sistema de gestión de los centros educativos sobre las principales debilidades que presentan los centros Gastón Fernando Deligne y José Joaquín Pérez. Los mismos se describen de manera pormenorizadas para una correcta interpretación; en el análisis crítico se puede visualizar las manifestaciones de los directores y subdirectores de los centros educativos. Por otra parte, se presentan las expresiones del personal administrativo en tablas de frecuencias. Igualmente, los resultados de las encuestas realizada a los docentes se presentan a través de gráficas.

PRESENTACION DE RESULTADOS

Sistema de Gestión: Funcionamiento y Alcance, Diagrama de Procesos y El Sistema de Gestión de las principales debilidades que presentan los centros Gastón Fernando Deligne y José Joaquín Pérez.

Alcances del Sistema de Gestión de Centros

El Sistema de Gestión de Centros (SGCE-CIGUA) está dirigido a todos los centros educativos públicos y privados de todos los niveles Inicial, Básica y Media-en sus modalidades de General, Técnico-Profesional y Artística; así como los subsistemas de Adultos y Especial. Ayuda en la administración académica del centro educativo, su interacción con los padres de familia, las labores docentes y el análisis histórico de datos para una mejor toma de decisiones. Esta herramienta cuenta con diez módulos que

detallan a continuación. Los mismos están apoyados de un formulario con diferentes campos que deben ser completados por el usuario.

- a) **Planta Física:** Recoge los datos generales del plantel. Los usuarios especificarán y verificarán toda la información acerca de la ubicación y el estado de las instalaciones del plantel donde se encuentra su centro educativo.
- b) **Centro:** Dentro de esta opción se conocen y modifican los datos específicos de los centros educativos, los servicios que ofrece y la Dirección Regional y Distrito Educativo a la cual pertenece. Está compuesto por las sub opciones.

1. Datos Generales, 2. Modificación de tanda de servicio, 3. Estudiantes.

Desde aquí se pueden manejar todos los procesos que involucran a los estudiantes como tales, para lo que se auxilia de las subopciones.

- 1. Generación.
- 2. Movimiento de estudiantes.
- 3. Reinscripción.
- 4. Inscripción.
- 5. Datos Generales.
- 6. Distribución por secciones.
- 7. Relación de estudiantes.

c) **Asistencia:** Permite llevar el control de la asistencia de los docentes a sus clases.

d) **Docente:** A través de esta opción se puede monitorear y administrar la dinámica de los docentes que laboran en el centro educativo, utilizando para ello las siguientes opciones:

- 1. Datos Generales.
- 2. Asignación.
- 3. Asistencia. Docentes

e) **Evaluación:** Este módulo permite realizar la evaluación de los estudiantes utilizando para ello la opción Calificaciones.

f) **Informes de Desarrollo:** Permite medir de forma efectiva los avances del grado en comparación con lo establecido por los planes de estudio.

g) **Instrumento de Evaluación:** Módulo destinado a la generación de los mecanismos de evaluación de los alumnos.

h) **Horarios:** Módulo que permite facilitar el trabajo de confección de horarios para los docentes.

i) **Planes de Estudio:** Módulo que permite el manejo de los planes de estudio a partir de los planes oficiales proporcionados por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD).

Componentes documentales contenidos en el sistema de gestión.

Son varios los formularios que componen la plataforma que implementa el Ministerio de Educación y que en los centros educativos recogen las principales debilidades que presentan los centros Gastón Fernando Deligne y José Joaquín Pérez tienen que utilizar diariamente para mantenerse en comunicación suministrando datos e informaciones permanentemente. Unos recogen toda la información sobre el centro educativo: ubicación, dirección, planta física. Otros recogen datos generales concernientes a los estudiantes; es una ficha o formulario que toca diferentes aspectos informativos sobre el estudiante como son: nombres y apellidos, fecha de nacimiento, datos de acta de nacimiento, si es declarado o no lo es, si recibe ayudas, número del documento que provee la ayuda, escolaridad de los padres, entre otros.

También el MINERD ha establecido un parámetro en las edades de los niños/as en los diferentes niveles y grados para evitar la inclusión de niños/as con sobre edad.

Hasta el momento, esta plataforma y las informaciones que se registran en la misma por los diferentes centros educativos, es utilizada por el Ministerio de Educación según algunos técnicos que trabajan directamente en ella. Otras instituciones se auxilian de estos datos para la aplicación de políticas, de ayudas y mejora de la calidad de vida, educativa, salud, y laboral de los ciudadanos. Estas informaciones también serán utilizadas por instituciones internacionales que proveen de donaciones al sector educativo como: equipos, becas, materiales tecnológicos, o facilidades económicas. La plataforma facilita las informaciones para estos fines con más exactitud y confiabilidad. La misma puede ser verificada por los usuarios.

Comparar los resultados con lo planteado en el Marco Teórico.

A través de este se presenta el sistema de Gestión desde la perspectiva de los directores de los centros las principales debilidades que presentan los centros Gastón Fernando Deligne y José Joaquín Pérez, donde se analiza mediante categorías las respuestas de los directivos de los centros entrevistados:

Percepción de los docentes sobre las principales debilidades que presentan los centros Gastón Fernando Deligne y José Joaquín.

OR.	CATEGORÍAS	GASTÓN FERNANDO DELIGNE	JOSÉ JOAQUÍN PÉREZ
1	Nivel de satisfacción de los directivos	Los directivos de este centro es altamente positivo y de agradecimiento por la implementación del sistema de gestión	Los directivos de este centro en una escala del 1 a 10 por la expresión es de 2 se evidencia la insatisfacción
2	Conocimiento sobre el manejo del SGCE.	Esta plataforma permite recolectar diferentes datos; nombres, apellidos de los alumnos/as. Todos deben ser manejados con cuidado y veracidad por el usuario del SGCE del centro educativo. En el centro no se ha recibido el entrenamiento necesario para uso eficiente de la plataforma del Ministerio de Educación	Este centro aborda el historial del estudiante dentro de los datos que se pueden obtener del SGCE, los directivos de este centro fueron muy parco en sus respuestas.
3	Capacidad instalada para el manejo de la plataforma.	A pesar de la entrega de Laptop al centro educativo., Subsiste la carencia de equipos y de conocimientos del manejo de la plataforma.	Según la respuesta, este centro cuenta con equipos y personal adecuado para desarrollar las actividades.
4	Etapas involucramiento de los actores.	Se ha encarado con timidez la falta de entrenamientos pertinentes para el uso del SGCE.	Fueron muy categóricos al expresar que ninguno de los componentes docentes ha estado incluido en la participación del SGCE.

Comparación de resultados y categorización en el Marco Teórico.

1. Categoría nivel de satisfacción: los ejecutivos de los centros escolares, con relación a las principales debilidades que presentan los centros Gastón Fernando Deligne y José Joaquín Pérez, consideran que el nivel de satisfacción es alto y de agradecimiento por la implementación del sistema de gestión, ya que ha contribuido a un mejor manejo y rapidez de recolección de información de los datos de los estudiantes y sus familiares. Otro elemento, que resaltaron los directivos, fue la facilidad de verificación de la autenticidad de los datos y notas que se reciben en los centros educativos.
2. Categoría manejo de conocimiento sobre el sgce. Esta plataforma requiere una tecnificación y dominio de cada uno de los elementos que lo integran para la permisividad de recolección de datos generales y personales de los alumnos y padres como son: nombres, apellidos, dirección, condición laboral, su edad, con quiénes viven, vacunas administradas, centros educativos de procedencias; también se administran las condiciones del centro entre, el mobiliario que lo conforma, entre otros datos pertinentes para el funcionamiento de dicho centro. Esta plataforma demanda un delicado manejo y cuidado, dada la delicadeza y veracidad de las informaciones servidas al usuario del SGCE.
3. Categoría capacidad instalada para el manejo. Dada algunas precariedades, y entendiendo que las destrezas y la habilidad del manejo de cada elemento de la plataforma es una pieza indispensable para avanzar hacia una gestión de calidad, no solo basta con la magnífica asignación de una Laptop a los directores de centros, sino también de facilitar la tecnificación y la formación en el manejo de cada apartado, de cada botón y cada elemento de la estructura del sistema digital del ministerio para los centros escolares. Por otra parte, también se han visto limitados de las herramientas cibernéticas para una rápida y ágil conexión a la red.
4. Etapa involucramiento de los actores en el manejo. Los directivos han reconocido en ciertas formas algunos talleres de entrenamiento los cuales, se han desarrollado con ciertos niveles de timidez y de manera exclusiva. Según expresan éstos, a la fecha no ha podido ser posible una capacitación efectiva, porque las autoridades no han brindado el apoyo a todo el personal docente y administrativo de los centros en procura de la eficientización de dicho sistema.

Comparación análisis de los centros observados.

Al observar las respuestas dadas por los centros en las diferentes etapas, se evidencia que en el centro: Al nivel de satisfacción, conocimiento, manejo y capacidad instalada, denotan un uso aceptable, de provecho y de éxito del sistema de gestión.

También se observa en ambos centros que ya se cuenta con un poco de seguridad y claridad en el manejo de la plataforma del Ministerio de Educación; instrumento este que ha servido como herramienta en la recolección de datos estadísticos que abarcan distintos renglones; educación, económico, etc.

Con el uso de esta herramienta de trabajo se ha eficientizado el desenvolvimiento del centro porque se puede observar la mejora en la organización y una mayor precisión al tomar las decisiones de acuerdo a los eventos que se presenten en el plantel, sean de carácter educativo, social o de salud.

Las evidencias de uso de esta herramienta son poco observables en el uso de la toma de decisiones, pero sí se percibe a pesar de la subutilización. También se puede observar que en muchos casos se les dificulta la obtención de algunos datos de interés que benefician a la población estudiantil existente y el equipo de docentes y directivos.

Resultados del instrumento aplicado a los administrativos.

(Valor numérico)		CENTRO 'A' GASTÓN FERNANDO DELIGNE (4)					CENTRO 'B' JOSÉ JOAQUÍN PÉREZ (4)				
		%					%				
No	Indicadores	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Tiene tiempo y experiencias suficientes en el manejo del sistema de gestión	0	0	0	0	100	0	0	0	0	100
2	El equipo tecnológico que utiliza el centro es apropiado	0	0	25	25	50	0	25	25	25	25
3	Recibiste entrenamiento adecuado sobre el sistema	0	0	0	75	25	0	0	0	100	0
4	Se solucionan satisfactoriamente las dificultades que se presentan con el sistema:	0	0	0	75	25	0	0	0	0	100
5	Facilita el trabajo, el uso de la plataforma	0	0	0	0	100	0	0	0	0	100
6	Dan soporte a los maestros al digitar los datos	0	0	0	0	100	0	0	0	0	100

Fuente: Instrumento aplicado a los administrativos de los centros Gastón Fernando Deligne y José Joaquín Pérez.

En este cuadro de resultados comparativos, se puede observar que en la primera pregunta referente al tiempo y la experiencia para el manejo de la sistematización en la plataforma, el 100% de los técnicos y administrativos coinciden estar de acuerdo en poseer estas cualidades. En cuanto los equipos tecnológico de los centros, un 25% del centro 'B' esta algo en desacuerdo, otro 25% de ambas escuela no están ni de acuerdo ni en desacuerdo. Luego el 50% de los dos centros coinciden en Algo de acuerdo y Completamente de acuerdo. En la tercera afirmación sobre el entrenamiento recibido, igualmente los administrativos coinciden en Algo de acuerdo y completamente de acuerdo. En la cuarta afirmación sobre la solución de las dificultades que se presentan en el sistema igualmente los encuestados de las dos escuelas coinciden en que están algo de

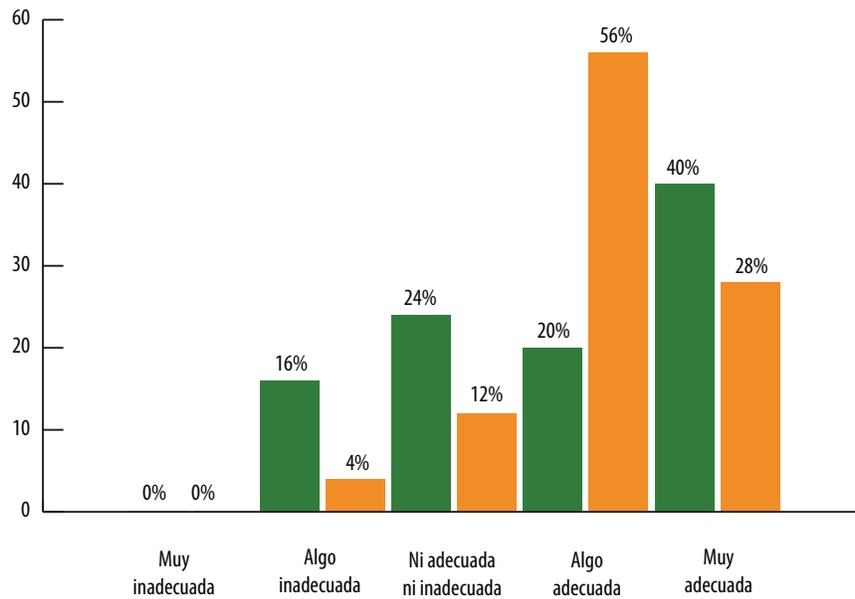
acuerdo y totalmente de acuerdo. El 100% del personal administrativo de las escuelas 'A' y 'B' están algo de acuerdo y totalmente de acuerdo en que la plataforma les facilita el trabajo y finalmente; también se observa que el 100% del personal administrativo encuestado está algo de acuerdo y totalmente de acuerdo en que les dan soporte técnico a los docentes al digitar datos de sus actividades laborales.

Resultados del Instrumento aplicado a los docentes.

(Escala de valoración: 1. Muy inadecuada 2. Algo inadecuada 3. Ni adecuada ni inadecuada 4. Algo adecuada 5. Muy adecuada.

1ra Gráfica: sobre los conocimientos sobre el sistema de gestión, lo cataloga como.

(A) Gastón Fernando Deligne (B) José Joaquín Pérez

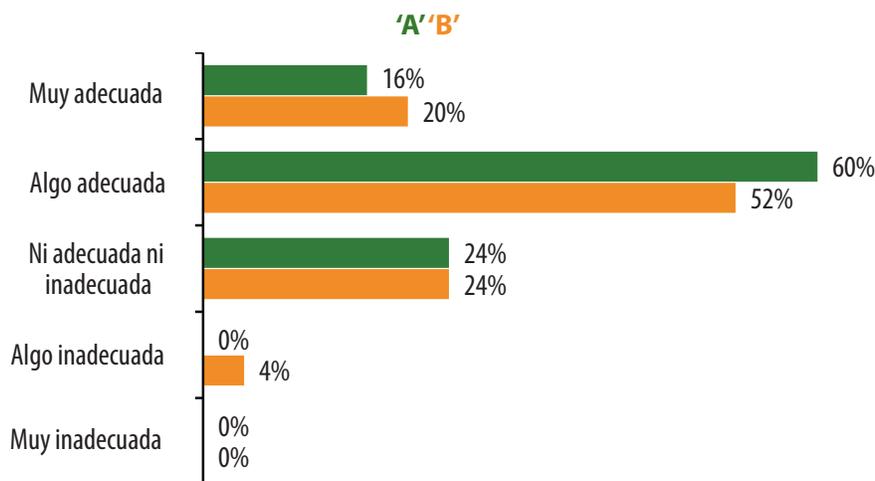


Fuente: Instrumento aplicado a los docentes de los centros educativos Gastón Fernando Deligne y José Joaquín Pérez

En esta primera gráfica se pueden observar las barras azules pertenecientes a las respuestas de los docentes del centro de estudio Gastón Fernando Deligne y las doradas al José Joaquín Pérez. En donde se describen los siguientes resultados:

En la primera afirmación sobre cómo cataloga el sistema de gestión, el 16% de los docentes de los centros docentes 'A' y 4% del 'B' respondieron que están algo inadecuada, un 24% del 'A' y un 12% del 'B' dicen ni adecuada y ni inadecuada; por otra parte, un 20% de A y 56% de B plantean que es algo adecuada, y el 40% de A y el 28% de B lo consideran muy adecuada.

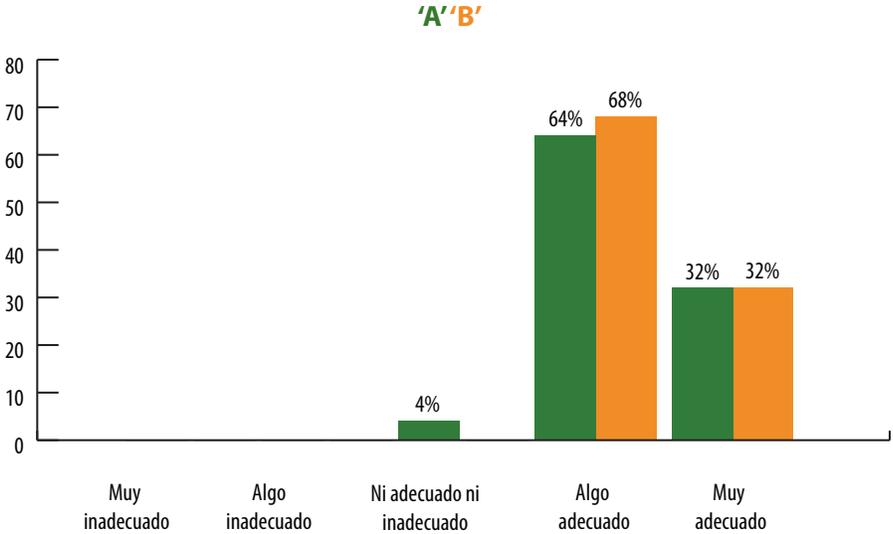
2da Gráfica: sobre el uso que hacen con el sistema de gestión:



Fuente: Instrumento aplicado a los docentes de los centros educativos Gastón Fernando Deligne y José Joaquín Pérez

Al observar esta segunda gráfica se interpreta que el 16% de los maestros del Centro A y el 20% del B reconocen que es muy adecuado el uso que hacen del sistema; otro 60% de A y un 52% de B afirman que es algo adecuado, el 24% de los dos centros coinciden en afirmar que ni es adecuado ni inadecuado, y solo el 4% de B entiende que es algo inadecuado.

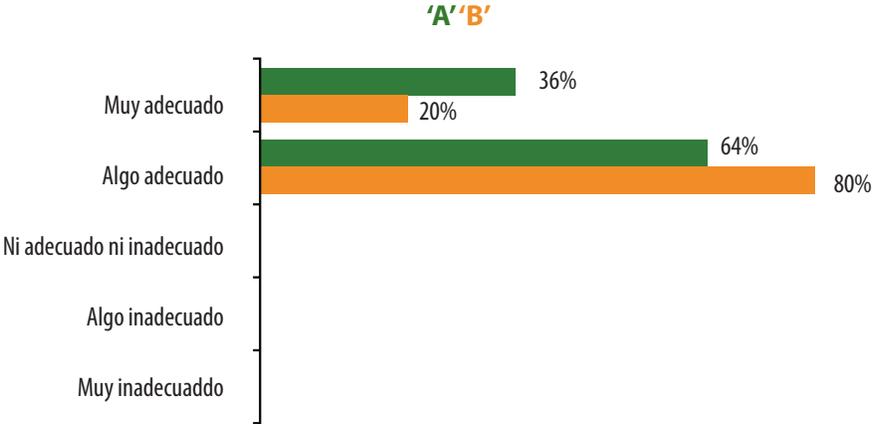
3ra Gráfica: Como docente si mantiene los datos organizados y digitados como parte del sistema de gestión:



Fuente: Instrumento aplicado a los docentes de centros educativos Gastón Fernando Deligne y José Joaquín Pérez

Sobre la organización y digitación de datos como parte del sistema, el 4% del centro A dijo que ni adecuado ni inadecuado, en tanto que el 64% de A y el 68% de B lo consideraron como algo adecuado, y el 32% de A y B reafirmó que es muy adecuado.

4ta Gráfica: Si el sistema de gestión facilita el trabajo de canalizar las informaciones:



Fuente: Instrumento aplicado a los docentes de los centros educativos Gastón Fernando Deligne y José Joaquín Pérez

En este gráfico se interpretan los siguientes resultados: el 36% de A y el 20% consideran muy adecuado las facilidades de canalización de informaciones a través del sistema; un 64% de A y 80% reafirmaron que están algo de acuerdo.

CONCLUSIONES

Los principales componentes del sistema de gestión de los centros Gastón Fernando Deligne y José Joaquín Pérez se circunscriben a los componentes que se describen en el marco conceptual como son:

Presupuesto enfocado fundamentalmente en el mantenimiento operativo de la infraestructura TIC, así como en algunos gastos recurrentes (por ejemplo, renta del servicio de Internet, entre otros).

Portal Web. Los centros Gastón Fernando Deligne y José Joaquín Pérez no cuentan con espacios virtuales a través del cual puedan proyectar y difundir sus actividades, experiencias y proyectos, solo tiene como plataforma el portal del Ministerio de Educación.

Concluimos que los centros educativos a los que hacemos alusión no cuentan con planes ni proyectos de difusión y socialización entre otras actividades básica de la vida diaria de la gestión y divulgación de los centros.

Por otra parte, se concluye que la capacidad técnica instalada que tienen los centros educativos Gastón Fernando Deligne y José Joaquín Pérez para manejar el sistema de gestión, es muy limitadas, se sustenta sobre el dominio del profesor de informática. La mayoría del personal docente no maneja mínimamente las plataformas.

Identificar partes de las debilidades que presentan los centros en cuestión se concluye que ciertamente hay que mantener un programa apretado de acercamiento y tecnificación de los maestros y el personal en general para agilizar el proceso de gestión basado en el uso de las Tics en los centros Gastón Fernando Deligne y José Joaquín Pérez del sistema de gestión.

Bibliografía

- Cantón Mayo, I., & Vázquez Fernández, J. L. (2010). Los procesos en gestión de calidad: un ejemplo en un centro educativo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Cantón Mayo, I., (2004) Los procesos en gestión de calidad: un ejemplo en un centro educativo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Cantón Mayo, I., (2010) Los procesos en gestión de calidad: un ejemplo en un centro educativo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Castells, M. (2002) "La dimensión cultural de Internet", Universitat Oberta de Catalunya, julio. <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/a...>
- Delors, J. (1996) Educación encierra un tesoro. Santillana, ediciones UNESCO.
- Deming. W. E., (1981,1989) CALIDAD, PRODUCTIVIDAD Y COMPETITIVIDAD LA SALIDA DE LA CRISIS, Edita: Díaz de Santos, S. A. c/Juan Bravo, 3A. 28006 Madrid
- Drucker, M. (1970). "Voy a parar Profundamente domingo a las 14h"
- Eco, U. (1994) La búsqueda de la lengua perfecta, Editora Lumen, Barcelona.
- Vargas, G. M. G., & Delgado, V. H. O. (2010). Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. *Revista Educación*, 34(1), 15-29.
- Philippe Queau (1995) Lo virtual Virtudes y Vértigos. Ediciones Paidós. Barcelona- Buenos Aires- México
- Rivera, M. D. C. G. (1994). La base de datos. Importancia y aplicación en educación.
- R.B Kosma (2003)Technology and classroom practices: An international studyJournal of Research on Technology in Education, 36(1), 1-14.
- Guereño, M. S. L., Gorospe, J. M. C., de Aberasturi Apraiz, E. J., & Etxeberria, A. I. (2008). La gestión del cambio tecnológico en los centros educativos del País Vasco: El papel de los directivos escolares. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (31), 39-57.
- SANCHO, J. M. (Coord.) (2006). Tecnologías para transformar la educación en Madrid: AKAL/UNIA
- Soto Carballo, J. (2009). Políticas educativas y nuevos contextos de intervención en relación a las TIC. Panorama actual en el ámbito europeo y español. *Revista de Investigación en Educación*, 4, 4-21.
- William Ouchi. W., (1981) la Teoría Z. Editora ÍNTIMA. Estados Unidos y Japón

Revista REICE (2005)

UNE-En ISO 9000-2000

UNESCO, citado por Menezes (2000), Sistema Educativo
Dominicano.

En el período 1996-2000, el Ministerio de Educación
(MINERD)

Programa de Informática Educativa (PIE),

Departamento de Informática Educativa (DIE)

Dirección General de Informática Educativa (DGIE)

Proyecto Aulas Virtuales para la Enseñanza (AVE)

Programa Nacional de Computadoras para Maestros
(COMPUMAESTRO 2004)

Estilos de Aprendizaje del Modelo VAK (Visual, Auditivo y Kinestésico) y el Desarrollo de la Competencia Comunicativa Oral en el Idioma Inglés

Diosnery Troncoso Francisco

Introducción

El proceso educativo ha ido evolucionando a través del tiempo y con esto, sus propósitos. Cumplir la tarea de educar resulta ser todo un desafío debido a todos los factores que inciden en el proceso. La enseñanza de la lengua extranjera no escapa a esta realidad. Esta tarea viene a ser compleja en el sentido de que exige el desarrollo de habilidades que forman conjuntos no tan simples. Vivimos en un mundo globalizado donde la lengua comercial por excelencia es el inglés y es también la lengua más estudiada en la actualidad. Es por ello que la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa es una meta en educación. Sin embargo, el proceso no es simple. Debemos considerar que cada alumno es diferente, por ende, tiene características distintivas fisiológicas, cognitivas que lo hacen único. Esto nos lleva lógicamente a pensar en los diferentes estilos de aprendizaje que de acuerdo con esas peculiaridades poseen los estudiantes. Desde tiempos remotos los psicólogos han tratado de describir la incidencia de lo que ellos llaman modelos cognitivos en el desarrollo de habilidades en el ser humano. Autores como Reid (1995) nos describen las implicaciones que tiene diseñar y aplicar planes de clases que vayan de acuerdo a la diversidad. En el campo de las lenguas, la misma autora (1998) refiere al docente al uso de actividades lúdicas, visuales y auditivas para llegar a cada tipo de aprendiz. Sugiere que los maestros de idioma revisen sus técnicas y estrategias antes, de acuerdo a los estilos de aprendizaje en su salón de clases. Por otra parte, muchos estudios se han realizado sobre los estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes. Este estudio pretende determinar la incidencia de los estilos de aprendizaje del modelo de la Programación Neurolingüística según el modelo VAK que atiende a la forma en que preferimos que se nos presente la información con el fin de absorberla y retenerla de acuerdo a Dunn y Dunn (1979). En el capítulo I, se presentan los aspectos introductorios. Además, se encuentra la descripción referente a la problemática, descripción contextual, antecedentes, revisión de la literatura, justificación, alcance y limitación y los objetivos planteados. En el capítulo II, se encuentra la fundamentación teórica para nuestra investigación,

mientras que en el capítulo III presentamos su diseño empírico. El capítulo IV es la presentación de los resultados y el capítulo V es el análisis e interpretación de los resultados. Finalmente se presentan las conclusiones, recomendaciones y anexos que contiene los instrumentos utilizados y la transcripción de una de las entrevistas.

Planteamiento del problema

La educación actualmente se encamina al desarrollo de competencias. A nivel global escuchamos hablar de los enfoques de educación basado en competencia y del comunicativo. Resulta interesante que luego de explorar y observar el proceso de enseñanza aprendizaje, en la Escuela Básica Haras Nacionales, es notorio que los materiales didácticos para la enseñanza del Inglés como lengua extranjera, las estrategias y actividades didácticas no son específicamente diseñados para promover simultáneamente los estilos de aprendizaje Auditivo, Visual y Kinestésico y desarrollar a su vez la competencia comunicativa oral, provocando que la diversidad en la forma de aprender cree barreras que impidan un aprendizaje significativo para cada individuo.

Esta investigación busca determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y el desarrollo de la competencia comunicativa oral, identificar los estilos predominantes según el modelo de la Programación Neurolingüística, en lo adelante PNL, o modelo VAK e identificar el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa oral en dichos estudiantes. La selección de este tema de investigación surge de la experiencia y las observaciones a maestros de inglés y el desarrollo poco progresivo de la competencia comunicativa oral debido a la disparidad entre los estilos de aprendizaje y las actividades y estrategias para promover el desarrollo de tal competencia. Durante algunas conversaciones informales con maestros y alumnos sobre las preferencias o estilos de aprendizaje, se hizo evidente los mismos que no tienen un vasto conocimiento sobre el tema y que, por lo tanto, no se toma en cuenta el papel que éstos juegan a la hora de diseñar los planes de clases de inglés como lengua extranjera para los alumnos. El problema tiene sus orígenes desde que se empezó la enseñanza del inglés en esta escuela, ya que los primeros maestros no eran especialistas en el área y se agudizó este año cuando el centro pasa a ser de jornada extendida y sólo cuenta con una maestra graduada en el área de enseñanza del inglés para todos los grados, por lo que se le hace difícil diseñar planes de clases de acuerdo a los

diferentes tipos de aprendices. Luego de observar las clases de inglés para séptimo grado en la Escuela Básica Haras Nacionales, se evidenció que hay una deficiencia en el desarrollo de la competencia comunicativa oral y que los planes de clases no están diseñados de acuerdo al modelo de aprendizaje VAK (Visual - Auditivo- Kinestésico) que incluye tres tipos de aprendizaje: el Visual, el Auditivo y el Kinestésico. La Escuela Básica Haras Nacionales es un centro de jornada extendida. Cuenta con una población de 1175 alumnos, de los cuales 130 cursan el séptimo grado. Dicha institución posee 30 aulas y dos maestras de inglés. El currículo educativo demanda la enseñanza de este idioma a partir del quinto grado de educación primaria. Sólo una de las dos maestras es graduada en enseñanza del inglés como lengua extranjera. Haras Nacionales está ubicado en Villa Mella, Santo Domingo Norte. Pertenece al distrito educativo 10-02, de la Regional de Educación 10.

¿Hasta qué grado los estilos de aprendizaje del modelo VAK inciden en el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los alumnos de séptimo grado de la Escuela Básica Haras Nacionales?

¿Cuáles son los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes de inglés de séptimo grado de la Escuela Básica Haras Nacionales?

¿Cuáles son los niveles de la competencia comunicativa oral en dichos estudiantes?

¿Cómo se relacionan los estilos de aprendizaje de los estudiantes con el desarrollo de la competencia comunicativa oral en la escuela ya mencionada.

Justificación de la investigación

Una de las razones primordiales para realizar este estudio es que si determinamos los estilos de aprendizaje predominantes en los alumnos, de acuerdo al modelo VAK, el proceso de desarrollo de la competencia comunicativa podría mejorar a través de la implementación de materiales y estrategias didácticas que vayan acorde con los distintos tipos de aprendices propuestos por el modelo antes citado. La necesidad de tomar en cuenta los estilos de aprendizaje e identificarlos es para diseñar apropiadamente los recursos didácticos y las actividades a ser realizadas en el aula. Muchas investigaciones han perseguido hallar respuestas a la incidencia de los estilos de aprendizaje en relación con el rendimiento académico o con relación a las estrategias

didácticas, por lo que consideramos pertinente investigar la correlación entre el desarrollo de la competencia comunicativa y los estilos de aprendizaje, ya que las investigaciones en torno al desarrollo de la competencia comunicativa también se han realizado en relación a otras variables. Para lograr que todos los alumnos aprendan se hace necesario elaborar recursos y actividades que tomen en cuenta simultáneamente los distintos estilos de aprendizajes según el modelo Kinestésico – Auditivo – Visual, de aquí en adelante VAK. Este estudio se interesa por mostrar la importancia que tienen los estilos de aprendizaje en el desarrollo de la competencia comunicativa oral en el idioma inglés. Este estudio beneficiará tanto a los docentes que enseñan el inglés como lengua extranjera, así como a los estudiantes, ya que si los docentes conocen como aprenden sus alumnos y los factores que favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa oral podría ser útil para la creación de planes y proyectos apropiados para dicha comunidad educativa en general. El desarrollo de la competencia comunicativa en los alumnos de educación básica se ve afectado, porque el diseño de los planes de clases no toma en consideración los diferentes tipos de aprendices, quizás por desconocimiento de los factores que inciden en el incremento de tal competencia o por ignorar la importancia que tienen los estilos de aprendizaje, lo que lleva a indagar sobre esta problemática.

Objetivo General

Evaluar la incidencia de los estilos de aprendizaje del modelo VAK sobre el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los alumnos de séptimo grado de la Escuela Básica Haras Nacionales.

Objetivos específicos

1. Identificar los estilos de aprendizajes predominantes en los alumnos de inglés de séptimo curso.
2. Determinar los niveles de competencia comunicativa en dichos alumnos.
3. Demostrar la posible relación entre los estilos de aprendizaje de los alumnos de séptimo grado de la Escuela Básica Haras Nacionales con el progreso de la capacidad comunicativa oral.

Contextualización

La Escuela Básica Haras Nacionales se encuentra ubicada en la calle Principal # 1, del sector que lleva el mismo nombre; pertenece al distrito municipal de Villa Mella, Santo Domingo Norte, Santo Domingo. Limita al Norte, con el sector Juan Pablo Duarte, al Sur, la comunidad de Villa Carmela, al Este con la urbanización Bambú III; Al Oeste, con la comunidad de Mal Nombre. Dicha escuela es un centro de jornada extendida con unas 30 aulas, reinaugurada en el año 2014 por el presidente Danilo Medina. Tiene una población de 1175 alumnos. Pertenece al distrito educativo 10-02 de la Regional de Educación 10. Para comprender mejor el contexto socio cultural en el que se ubica dicho centro educativo a continuación se muestra un poco de la historia de esta comunidad. Haras Nacionales era una gran porción de tierra cuyo poseedor era alguien de apellido Fortuna de la Nieve y Martínez, para luego pasar a ser un proyecto de caballería de la familia Trujillo. Luego de la muerte del tirano, con el tiempo, fueron ocupadas las aulas diseñadas para caballos por familias que trabajaban para el proyecto. Los primeros pobladores de esta comunidad son la familia Rivera, quienes trabajaban en tiempos del dictador en los terrenos a cargo de Radhamés Trujillo.

Una mirada hacia el estudio de los estilos de aprendizaje

Al hacer referencia a los estilos de aprendizaje, tanto el campo de la psicología como de la pedagogía, ofrecen una vasta literatura que versa sobre dicho tema. A continuación algunos de los autores en que se fundamenta este estudio. De acuerdo al modelo Programación Neurolingüística (PNL), Swassing (1979), aporta que la conducta de los aprendices depende de cómo perciben el mundo, de la manera de ponerse en contacto con él y de sus sistemas de representación.

Reid (1995), en su libro titulado *Learning Styles in the ESL/ EFL Classroom*, nos presenta investigaciones sobre los estilos de aprendizaje en relación a los aspectos culturales, cómo aprenden los alumnos, el currículo y las prácticas docentes, los instrumentos usados en las aulas y las actividades, así como detalles de las investigaciones previas.

La misma autora (1998), en su libro *Understanding Learning Styles in Second Language Classroom* pone a nuestra disposición una colección de dieciséis artículos

escritos por maestros e investigadores en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y como segunda lengua en la búsqueda de que los lectores examinen mejor sus técnicas y estrategias, tomando en consideración las diferencias en los estilos de aprendizaje de los alumnos.

La autora, Reid (1995:3-34), define los estilos de aprendizaje de la siguiente forma: características personales con una base interna, que a veces no son percibidas o utilizadas de manera consciente por el alumno y que constituyen el fundamento para el procesamiento y comprensión de información nueva.

Chalisa (2000), realizó un estudio en el cual compara a estudiantes con una alta preferencia para el aprendizaje táctil o kinestésico con otros con menor preferencia. Es por esto que una persona con Estilo de Aprendizaje táctil o kinestésico aprende mejor con el uso y la manipulación con modelos en tres dimensiones. Este es solo un ejemplo de la importancia de la asesoría de los estilos de aprendizaje en el ambiente educativo.

Ahora veamos cada término que compone nuestra variable, estilos de aprendizaje del modelo VAK.

Aprendizaje

Schunk (2012:3), cita a Shuell (1986), el aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es el resultado de la práctica o de otras formas de experiencia. Las teorías cognitivas del aprendizaje explican la conducta en función de las experiencias, las informaciones, ideas, impresiones y percepciones de un sujeto y la forma en que el mismo las integra, organiza y reorganiza. De acuerdo con estas teorías, el aprendizaje es un cambio más o menos perdurable de los conocimientos o de la comprensión, debido a la reorganización de las experiencias pasadas y de la información. Ausubel (1968), en su teoría del aprendizaje significativo explica que el aprendiente recibe la información, la relaciona con los hechos adquiridos y le da así una significación especial a la información previa y a la nueva. Este autor es parte de los precursores del constructivismo, donde el aprendizaje es visto como un proceso activo en el que el individuo construye o reconstruye sus conocimientos. Shunk (1991), indica que el aprendizaje es un proceso de cambio conductual que involucra adquisición y cambio de habilidades, destrezas, conocimientos,

creencias y actitudes. Diversos factores inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera. En nuestro caso nos centraremos en los estilos de aprendizaje.

Estilos de Aprendizaje

Jiménez (2001), citado por Cazau (2001), partiendo del procesamiento de la información, plantea que los estilos de aprendizaje son primacías individuales indeterminadamente constantes que usan las personas para organizar y elaborar la información de los procesos del aprendizaje. Siguiendo a Goenaga y Carbon (2011), estos acuñan el concepto de estilos de aprendizaje de Keefe (1988) copiada por Alonso et al (1994: 104) con la siguiente cita: *“esos rasgos conocedores, fisiológicos, que sirven como guías respectivamente firmes por lo cual los discentes observan, reconocen a sus entornos de aprendizaje”*. Estos son observados de la manera en que las personas resuelven indagaciones, se resuelven los problemas y se ven los medios como presentar la información.

Cazau (2001), en su apartado de título “Los Estilos de Aprendizaje” nos dice que el estilo de ilustración no es más que el hecho que los seres humanos utilizamos nuestro método en el momento de nuestra enseñanza. No obstante estas habilidades van cambiando según lo que se quiera aprender. Cada individuo va desarrollando sus preferencias o tendencias que definen su estilo de aprender. Se va hablando de una manera diferente de aprendizaje, lugar que muestra, algo que casi perpetuamente es sensorial, por lo que en diferentes casos utilizamos las metodologías visuales. Dunn, Dunn, y Price (1979), establecen que los estilos de aprendizaje guardan relación con la forma en que los estímulos básicos del ser humano afectan la forma en que recibimos, procesamos y retenemos la información.

Competencia Comunicativa Oral

El desarrollo de la competencia comunicativa es un tema importante para el Ministerio de Educación Dominicano, así como a nivel global. Actualmente se ha rediseñado el currículo en consonancia con los lineamientos del Marco de Referencia Común Europeo para la enseñanza de las lenguas. Las teorías antes citadas promueven un desarrollo integral de la competencia comunicativa entre otras competencias, dependiendo de los requerimientos para los egresados. Chomsky (1957), acuña el vocablo competencia para referirse, en lingüística, a habilidades y disposiciones para la actuación. Sin embargo, aunque esta es una visión que incluye la creatividad del ser humano, en

esta investigación se centra en la competencia comunicativa. Hymes (1971), entiende la competencia comunicativa como la habilidad que tiene una persona para comunicarse en un determinado contexto que no solo toma en cuenta la parte gramatical, sino también el contexto sociocultural e histórico involucrado. Este autor afirma que el niño desarrolla la competencia comunicativa en relación al momento adecuado para hablar o para callar, pensando en el tema, en el receptor, dónde y la manera en que debe hacerlo. Esto hace que el niño ponga de manifiesto valores, motivaciones ligadas al uso de la lengua y a la conducta adoptada para el proceso comunicativo.

Población y Muestra

La población para este estudio estuvo constituida por los 130 estudiantes de séptimo grado de la Escuela Básica Haras Nacionales, ubicada en el sector del mismo nombre. El centro educativo cuenta con cuatro secciones de séptimo grado, divididas de la siguiente manera: un grupo de 36, dos de 32 estudiantes, otro de 32 y uno de 30 niños y una maestra de inglés para todas las secciones. El universo está conformado por ciento treinta niños, (130). las edades oscilan entre 12-13 años de edad.

Se tomó una muestra representativa de 28 alumnos en un muestreo por conveniencia, para realizar las entrevistas, transcribirlas y analizarlas minuciosamente. Nueve (9) alumnos correspondieron a la sección de 36 alumnos, 7 a cada una de las de 32 niños y finalmente 5 alumnos a la sección de 30 niños. Los valores relativos de esta muestra corresponden a un 21% del universo, para un valor absoluto de 130.

Tipo de investigación

Esta investigación tiene un enfoque mixto-descriptivo en tanto que describe los niveles de competencia comunicativa oral e identifica los estilos de aprendizaje del modelo VAK en los sujetos objeto de estudio. Según Hernández, Fernández, y Baptista (2006), un estudio mixto combina los enfoques cualitativo y cuantitativo. Es un enfoque mixto-descriptivo puesto que describe los estilos de aprendizaje predominantes en la población estudiada y evalúa el nivel de competencia comunicativa de los alumnos, además de describir la posible relación entre estas dos variables.

Instrumentos

Guía de entrevista

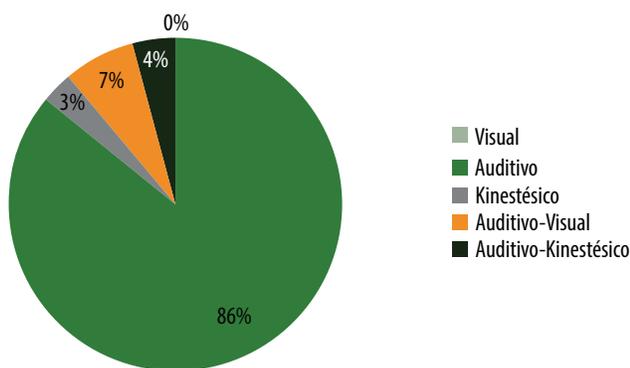
La misma persigue obtener datos de los entrevistados de manera profesional. Consta de unas 11 preguntas que requieren respuestas sencillas, pero que arrojan lo que los estudiantes dominan o no de acuerdo al nivel básico de inglés impartido en séptimo grado para así evaluar la competencia comunicativa oral de los mismos.

El cuestionario

En este caso en particular, fue utilizado para identificar el estilo de aprendizaje de los alumnos. El cuestionario utilizado fue el de sistemas de presentación favorita de la PNL diseñado por Robles (2003). El test busca identificar los sistemas de presentación de la información que los alumnos prefieren utilizar. Este está compuesto por seis ítems con respuestas a escoger entre las opciones A, B y C. El alumno encierra la respuesta que considera más apropiada y luego se analizan los datos según cada respuestas, para luego clasificarlos en las categorías de Visual, auditivo y kinestésico.

Resultados del Diagnóstico

Gráfico 1. Estilos de aprendizaje predominantes



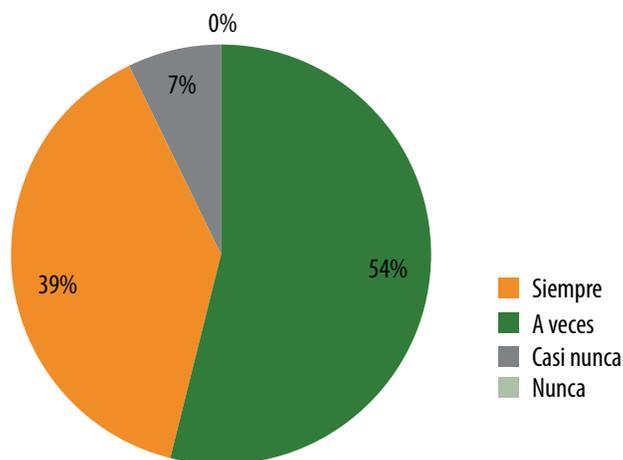
Fuente: Resultados del test de sistemas de representación favoritos de Robles, A. (2003).

En la población objeto de estudio no se encontró estudiantes con un estilo de aprendizaje visual puro. Sin embargo, uno de los 28 alumnos presentó como estilo dominante una mezcla entre auditivo y kinestésico. Esto equivale al 4%. Por otro lado se identificó que en dos de ellos predomina una mezcla de auditivo-visual, para un 7%; se identificó un estudiante cuyo estilo preponderante fue el kinestésico- representando el 3% de ellos, mientras que para los 24 restantes, es decir, el 86%, el estilo predominante fue el auditivo.

Observación de Clases

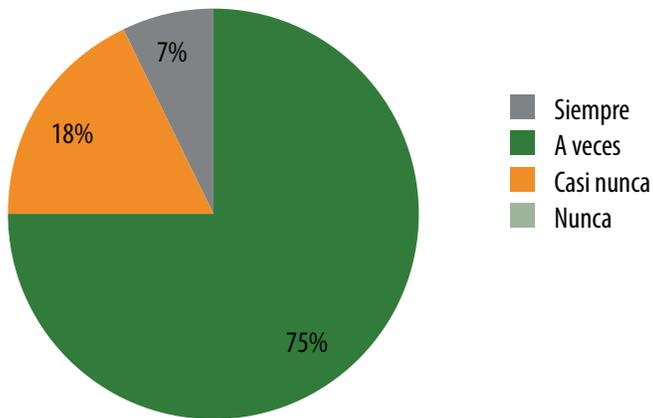
Se sostuvieron cuatro encuentros con cada grupo, pero nos enfocamos en la muestra. El objetivo de estas observaciones fue en primer plano, evaluar la competencia comunicativa oral de los mismos a través de la propia observación y de la entrevista, además de observar los recursos didácticos, estrategias y actividades utilizadas por la maestra para evaluar la correspondencia entre los recursos, las actividades y estrategias en el salón de clases y los estilos de aprendizaje del modelo VAK. Se observó que la maestra utilizaba más recursos visuales que auditivos y kinestésico. Los más usados eran láminas, pizarrón y material impreso. Las actividades auditivas eran lecturas que ella misma hacía y los juegos de roles en los que pocos participaban. No se presentaron actividades kinestésicas durante la observación. Sin embargo, la planificación contenía juegos y otras actividades que la maestra no realizó porque los planes no se ajustan a la cantidad de tiempo y la cantidad de actividades. Se realizó una entrevista y una guía de observación fue cotejada para observar el grado de motivación de los alumnos a través del uso del idioma inglés en clases.

Gráfico 2. Motivación



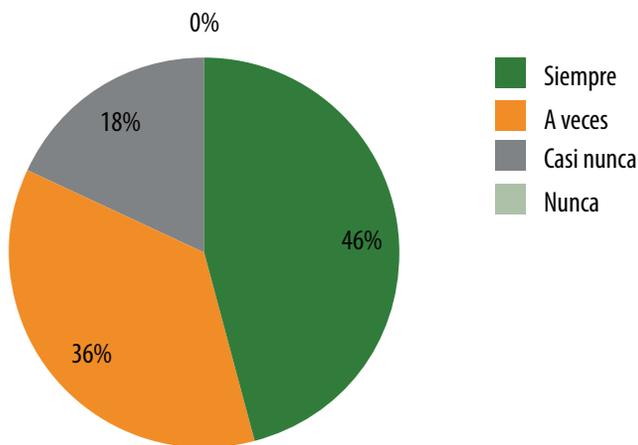
Siguiendo con el gráfico 2, se describe el porcentaje de niños que manifestaba motivación mediante el uso de la lengua inglesa de acuerdo a los datos obtenidos en la ficha de observación de los estudiantes. Para cada pregunta se utilizó la escala, Siempre, A veces, casi nunca y nunca. Un 39% siempre usa la lengua inglesa, un 54% la usa en ocasiones, el 7% nunca lo hace.

Gráfico 3. Comprensión oral



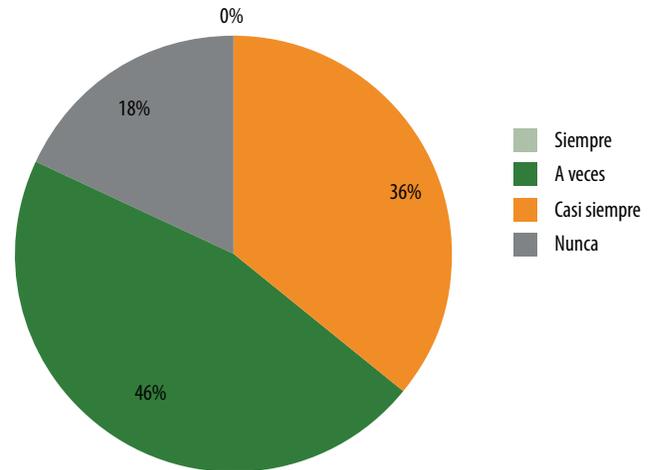
El gráfico indica que un 7% de los niños siempre manifestó comprensión oral, mientras el 75% comprendía parcialmente y el 18% de los niños no comprendía bien lo que escuchaba aun cuando se hablaba despacio y con claridad.

Gráfico 4. Participación en conversación



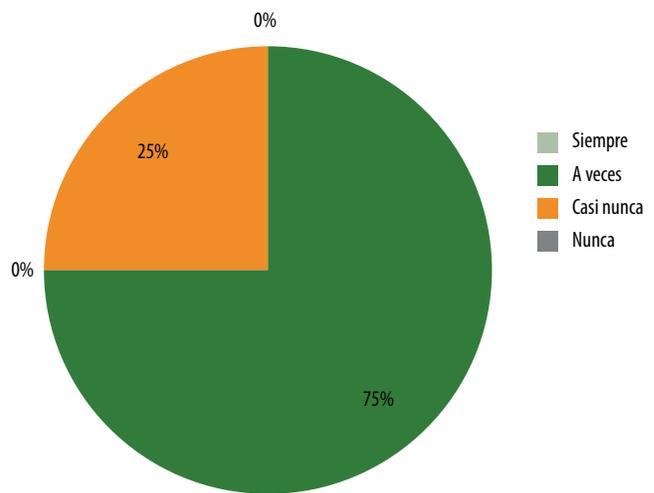
El gráfico 4, describe que 46 % de los sujetos participaba en conversaciones cortas y simples, utilizando oraciones con estructuras muy predecibles, el 36% participaba ocasionalmente y un 18% no participaba.

Gráfico 5. Formulación preguntas



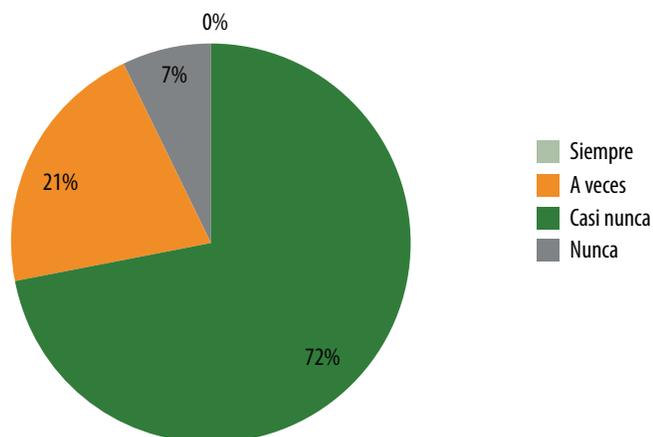
El 54% de los estudiantes observados formulaban preguntas sencillas a fin de obtener información básica sobre asuntos cotidianos; el 41% de ellos lo hacía en menor frecuencia, mientras que el restante 5% de estos no lo intentaban. Por otra parte, se procedió a comprobar si los niños respondían correctamente preguntas sencillas a fin de dar información básica sobre asuntos cotidianos.

Gráfico 6. Provisión de información



El 75% respondía correctamente preguntas sencillas a fin de dar información básica sobre asuntos cotidianos frecuentemente, el 25% no solía contestar las preguntas. En otro orden, se observó a los alumnos y se analizó la entrevista aplicada para examinar si los mismos eran capaces de hacer descripciones cortas y sencillas de personas, objetos y lugares conocidos. El gráfico siguiente ofrece detalles de lo que se encontró.

Gráfico 7. Realización de descripciones



Entonces se pudo observar que un 72% de los niños solo en pocas ocasiones realizaba descripciones, un 21% lo hacía con mayor frecuencia y el 7% restante no lograba describir.

Entrevista a profundidad dirigida a la maestra de séptimo grado

La siguiente entrevista buscó conocer la percepción de la maestra sobre la implementación de los estilos de aprendizaje del Modelo VAK en la clase de inglés para séptimo grado, de la Escuela Básica Haras Nacionales, durante el año escolar 2015-2016.

Ella lo emplea porque le permite potenciar un mejor aprendizaje en los niños, ya que atiende a la diversidad y a las diferencias peculiares en las que se produce el aprendizaje. Añadió que no siempre lo integra del todo y que es necesario que les den talleres sobre este método.

El segundo aspecto que se buscó conocer fue en torno a los recursos que utilizaba en sus clases, a lo que ella afirmó que utiliza las ayudas visuales en mayor grado, tales como materiales impresos, pizarra, entre otras, ya que es lo que tiene a su alcance en el centro. Dijo que también utiliza un radio, pero que el sonido no es bueno. Agregó además que utiliza juegos y actividades grupales. En seguida volvió a hacer hincapiés en la necesidad de capacitarse más sobre el modelo Visual – Auditivo – Kinestésico o VAK.

Conclusiones

En definitiva, el resultado hallado mediante la aplicación de los instrumentos de recolección de la información y el análisis de las teorías nos permiten aceptar la hipótesis del estudio como válida. Así pues, es posible afirmar que existe una correlación entre, estilos de aprendizaje y desarrollo de la competencia comunicativa oral en el área del idioma inglés, en la Escuela Básica Haras Nacionales, en los alumnos de séptimo grado. En este estudio se halló que predomina el estilo de aprendizaje auditivo en el 86 % de la población estudiada, de acuerdo al test de sistema de representación favoritos de Robles (2003). Sin embargo, durante la observación fue evidente que el estilo privilegiado en el desarrollo de la docencia era el estilo visual. Como consecuencia, esto resulta en la deficiencia en el desarrollo de la capacidad auditiva. Además, fue evidente que la maestra tiene ciertos conocimientos del modelo VAK y de cómo ayuda al desarrollo de competencia comunicativa oral. Para potenciar cada estilo de aprendizaje se hace necesario diseñar planes de clases que combinen todos los estilos, y si se sabe cuál es el predominante, estos planes deben contener más actividades acorde a dichos estilo de aprendizaje. Cazau (2001), indica que se debe aplicar estrategias que potencien todos los estilos, ya que todos los individuos almacenan y procesan las informaciones a través de más de un canal, aunque uno de ellos sea predominante. Conforme a los indicadores de logro de la competencia comunicativa oral del Ministerio de Educación Dominicano, tomados desde la perspectiva del Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, Enseñanza y Evaluación de las Lenguas, los alumnos de séptimo grado se ubican en el nivel A1-A2 de dicho documento. Hallamos que dichos alumnos no encajan en el nivel. Sin embargo, es pertinente destacar que aunque los niños presentaron dificultades para expresar sus ideas en inglés, el 78% comprendía las preguntas que les fueron hechas en la entrevista y respondían utilizando el español. La competencia comunicativa oral de los alumnos se desarrolla a partir de la motivación por aprender el idioma estudiado, así que este es un factor crucial. Un 54% se mostró motivado, en algunas ocasiones. Un 7% no estuvo motivado, a pesar de que un 39% si lo estuvo definitivamente. Se evidencia que la mayoría requiere estrategias no sólo cognitivas, sino también motivacionales.

Referencias

- Cazau, P. (2001). *Estilos de aprendizaje: generalidades*. Recuperado el 23 de junio de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Estilos%20de%20aprendizaje%20Generalidades.pdf>
- Dunn, R. &Dunn, K. (1984). *La enseñanza y el estilo individual de aprendizaje*. Madrid, Anaya.
- Goenaga, V. & Carbonó, R. (2011). *Estilos de aprendizaje y su relación con el desarrollo de la Competencia comunicativa lectora en los estudiantes de Undécimo grado de educación media. Tesis de maestría en Educación Universidad del Atlántico, Barranquilla*. Recuperado el 23 de junio de www.redalyc.org/pdf/706/70611919007.pdf
- Hernández, R. Fernández & C. Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw Hill.
- Hymes, D. (1971). *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. (Vol. 6, reprinted in 2001 by Routledge). London International Journal of Cross Cultural Management.
- Jimenez, C. (2004). *Pedagogía diferencial: diversidad y equidad*. Madrid, España, Pearson Prentice Hall.
- Reid, J. (1995). *Learning Styles: Issues and Answers. Learning Styles in the ESL/EFL Classroom* (pp. 3-34). U.S.A.: Heinle & Heinle Publishers.
- Reid, J. (1998). *Understanding learning styles in second language classroom*. (1st ed.) United States. Prentice Hall Regents.
- Reid, Joy M. (1987). *The Learning Style Preferences of ESL Students*. *Tesol Quarterly*, Volume 21, Number 1, March.
- Reid, Joy M. (1990). *The Dirty Laundry of ESL Survey Research*, *The Forum section of the TESOL Quarterly*, pp.323-338.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, Septiembre-Diciembre, 39-49. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa> el 15 de julio de 2015.
- Shunk, D. H (2012) *Teorías del aprendizaje Una perspectiva educativa sexta edición*. Mexico. Pearson Education, Inc.
- Swassing, R., Barbe W. & Milone, M. (1979) *Teaching through modality strengths: concepts and practices*. Zaner-Bloser, Inc. N.Y

Nivel de Incidencia del Acompañamiento Tutorial en la Gestión de la Formación Pedagógica del Programa Regular de Licenciatura de Educación Básica: Caso Recinto Juan Vicente Moscoso del ISFODOSU, Año 2016

Bladimir Antonio Cornelio

Introducción

La calidad educativa de un pueblo se mide a través del éxito de los egresados de sus instituciones. El acompañamiento tutorial y el proceso de la gestión pedagógica son puntos clave para el logro de los objetivos educacionales, ya que dependiendo de la buena preparación de los docentes será la calidad de la educación que se imparta en las diferentes instituciones de Nivel Superior.

La presente investigación titulada: **Nivel de Incidencia del Acompañamiento Tutorial en la Gestión de la Formación Pedagógica del Programa Regular de Licenciatura de Educación Básica: Caso Recinto Juan Vicente Moscoso del ISFODOSU, Año 2016**, tiene como objetivo Evaluar el Nivel de Incidencia del Acompañamiento Tutorial que reciben los futuros docente de la educación y como ésta es Gestionada durante su formación Pedagógica a través de los Programas de Licenciatura de Educación Básica en el Recinto. Con vista al Mejoramiento del Desempeño Docente.

Analizando el desarrollo del proceso de formación de los futuros docentes que estudian en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Juan Vicente Moscoso, San Pedro de Macorís, República Dominicana, en el que se observa debilidad en el acompañamiento tutorial que reciben los estudiantes a lo largo de su formación académica, donde se evidencian pocos encuentros de reflexión, seguimientos en los proceso de investigación o revisión de documentos, escasa orientación a las destrezas y competencias a desarrollar, descritas en los programas de formación. Consciente de que el acompañamiento es una estrategia significativa para elevar la calidad de la educación, es por lo que el estudio busca evaluar el nivel de incidencia que tiene el Acompañamiento Tutorial y así identificar las estrategias de gestión pedagógicas que garantizan la calidad educativa. Donde se realicen procesos de intercambio de experiencias y conocimientos mediante el cual un docente con experiencia

enseña, inspira, guía y asiste a un docente novel, en una relación horizontal de uno a uno, destinando tiempo, energía y conocimientos,; utilizando un conjunto de procedimientos orientados al perfeccionamiento de la práctica pedagógica que se produce a través de la observación y valoración del trabajo en el aula y la reflexión conjunta, con la predisposición de crecer juntos para mejorar el desempeño docente. Esto implica el reconocimiento de la situación para poder tomar acciones para trabajar las mismas. La idea del acompañamiento se emite como un proceso de construcción de espacios de aprendizaje, el cual, concebidos como un procedimiento complejo, dejan atrás perspectivas tradicionales que ven al aprendizaje como un proceso mecánico constituido por relaciones lineales de causalidad cognitivas.

Objetivos

Objetivo General

Evaluar el nivel de incidencia del acompañamiento tutorial en la gestión de la formación pedagógica del programa regular de Licenciatura de Educación Básica, en el Recinto Juan Vicente Moscoso del ISFODOSU, durante el Año 2016.

Objetivos Específicos

Identificar las estrategias de gestión pedagógicas utilizadas en el acompañamiento tutorial, en el Recinto Juan Vicente Moscoso del ISFODOSU.

Determinar los beneficios del acompañamiento tutorial para la calidad educativa de los alumnos, en el Recinto Juan Vicente Moscoso ISFODOSU.

Valorar los resultados del acompañamiento tutorial dado a los alumnos, en el Recinto Juan Vicente Moscoso del ISFODOSU.

Referencias Teóricas

Rojas, B., Sánchez, M., & Rodríguez, A., (2008), analizando el concepto de acompañamiento, citan que "es una forma de tutoría que como método ha sido conocido desde la antigüedad. Meuler (1988), sostuvo que quien se deja acompañar sabe a dónde quiere ir, aunque haya pausas y rodeos. Desde el punto de vista técnico, el acompañamiento es un elemento indirecto de control sobre las acciones de trabajo de

las personas. En lo referente a actitudes y procesos de relación interpersonal, hace énfasis en el desarrollo de seguridad, confianza y mejoramiento de la autoestima del acompañado". Por otro lado, García (2012), explica que el Acompañamiento es un vocablo de uso frecuente en el sector educativo, en el ámbito familiar y en las comunidades humanas. Este vocablo es una síntesis de necesidades, de sentimientos, de tareas y proyectos. Su desarrollo involucra a dos o más personas y a instituciones, que asumen un compromiso con la ayuda, la transferencia de conocimientos, de vida y de experiencias entre los acompañantes y los sujetos acompañados. Asumen también, un compromiso con la lógica del cambio personal, institucional y del contexto.

Referido a esto, la Dirección Nacional de Educación Básica Regular (2007) dice que, "el acompañamiento es el recurso pedagógico preferente para la formación de los docentes, se basa en el intercambio de experiencias entre el acompañante y el acompañado sin distinción de nivel de jerarquía. Implica, además, poseer la capacidad para compartir y la disposición de establecer compromisos que nos ayuden a crecer juntos. Es un espacio de comprensión mutua donde se da y se recibe compañía, y se conversa con los demás sin prejuicios".

Ariza, G., Ocampo, H., (2004). El concepto de tutoría hace presencia en los nuevos modelos de educación personificando la necesidad de apoyar los procesos educativos, no solamente con actividades del tipo didáctico convencional, sino abordando al individuo en sus diferentes facetas, acompañando sus procesos de toma de decisiones desde lo puramente académico hasta lo personal, brindando modelos y alternativas para aprovechar mejor su experiencia educativa y encontrar aplicación práctica a los diferentes conocimientos que se comparten o se construyen en las actividades académicas.

Cáceres, H., y Olvera, J., (2014) citando el Ministerio de Educación de Ecuador (2007), dicen que "la tutoría, entendida como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una relación personalizada, surge históricamente de las prácticas formativas que se realizaban en los talleres medievales y de la figura del maestro que tenía bajo su tutela a uno o varios aprendices en los gremios de la época".

Según los siguientes autores, Díaz, Mendoza y Pardo (2012), "la tutoría es entendida como un espacio que potencia los intereses investigativos de los estudiantes, en el cual la cultura, el lenguaje y la interacción, son fuente central de la constitución del conocimiento" (p.131).

Según la Dirección general de Educación Superior Tecnológica (2006) la tutoría se define como: "un proceso de acompañamiento, grupal o individual, que le brinda al estudiante profesores-tutores, con el propósito de contribuir a su formación integral". "Por tal razón hay que asumir que la tutoría requiere de una corresponsabilidad, donde el profesor realice la observación, orientación, canalización y seguimiento de las necesidades que surjan en la trayectoria académica de sus tutorados, y el cumplimiento de las actividades complementarias que le corresponden desarrollar desde su rol. La tutoría respalda el actuar, ya que estimula al estudiante para que se confronte a sí mismo e identifique los factores que afectan positiva o negativamente su aprendizaje y con ayuda del tutor busque alternativas para su atención. Dicho de otra manera, la tutoría ayuda a generar en el estudiante procesos internos para que de forma personal y comprometida se autoestructure para satisfacer sus necesidades".

Metodología

La investigación se realizó bajo un enfoque mixto, ya que los datos obtenidos fueron analizados de manera cualitativa y cuantitativa. Fue de tipo descriptiva-explicativa, porque se describieron cada uno de los factores y variables que inciden en el tema de investigación y a la vez se explicaron tanto de manera teórica como práctica cada uno de los aspectos del proceso de acompañamiento y la tutoría. La investigación fue realizada en el Recinto Juan Vicente Moscoso, el cual se encuentra en el Barrio México, frente a la Cervecería Nacional, carretera Mella km 2 ½, San Pedro de Macorís, República Dominicana. La población estudiada comprendió 128 personas, las cuales fueron: la Vicerrectora del Recinto, quien tiene bajo su responsabilidad la gestión de los procesos y los diferentes programas de formación. A los 25 maestros que tienen a su cargo la labor educativa. A 102 estudiantes de Licenciatura en Educación Básica.

Variables

Las variables de esta investigación son: las Estrategias de Gestión pedagógica y el Acompañamiento Tutorial; Beneficios del acompañamiento tutorial para la calidad educativa y los resultados del acompañamiento tutorial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Técnicas de Investigación

Análisis Documental

Para Rubio L. (2004), el análisis documental es un trabajo mediante el cual, por un proceso intelectual, extraemos unas nociones del documento para representarlo y facilitar el acceso a los originales. Analizar, por tanto, es derivar de un documento el conjunto de palabras y símbolos que le sirvan de representación.

Encuesta

Casas Anguita, JR. Repullo Labrador, & J. Donado Campos (2003), citando a García Ferrando en el (1993), el cual define la encuesta como «una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra representativa de casos de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características.

Entrevista a Profundidad

Según Robles, B., (2011), “la entrevista en profundidad se basa en el seguimiento de un guión de entrevista. En él se plasman todos los tópicos que se desean abordar a lo largo de los encuentros, por lo que previo a la sesión se deben preparar los temas que se discutirán, con el fin de controlar los tiempos, distinguir los temas por importancia y evitar extravíos y dispersiones por parte del entrevistado” (p. 41).

Instrumentos de Investigación

Los instrumentos elaborados para levantar la información fueron los siguientes:

Entrevistas a profundidad, a la Vicerrectora del Recinto Juan Vicente Moscoso. Dicha entrevista fue abierta con el fin de dialogar sobre la realidad del acompañamiento que reciben los estudiantes durante su formación profesional, la guía contaba con 14 preguntas.

Por otro lado, se elaboró un **cuestionario abierto** para los docentes que forman a los futuros docentes del país. El mismo contaba con 18 preguntas dirigidas al proceso de acompañamiento tutorial que realizan durante sus prácticas pedagógicas.

Cuestionarios de selección múltiple, fue otro de los instrumentos elaborados. El mismo fue dirigido a los estudiantes, contaba con 22 preguntas de selección múltiples. Con el mismo se buscaba conocer cómo se realiza un acompañamiento tutorial y si lo hay, cómo este es realizado.

Fuentes de recolección de datos. Primarias, Secundarias.

Fuente primaria: estudiantes de quinto y séptimo cuatrimestre, los docentes formadores y la Vicerrectora Ejecutivo del Recinto.

Como fuentes secundarias: los diferentes documentos consultados para conceptualizar y explicar de manera analítica los diferentes factores que inciden en el acompañamiento tutorial, para mayor veracidad de lo que este tema significa para la investigación y para el proceso de formación de los maestros de nuestro país.

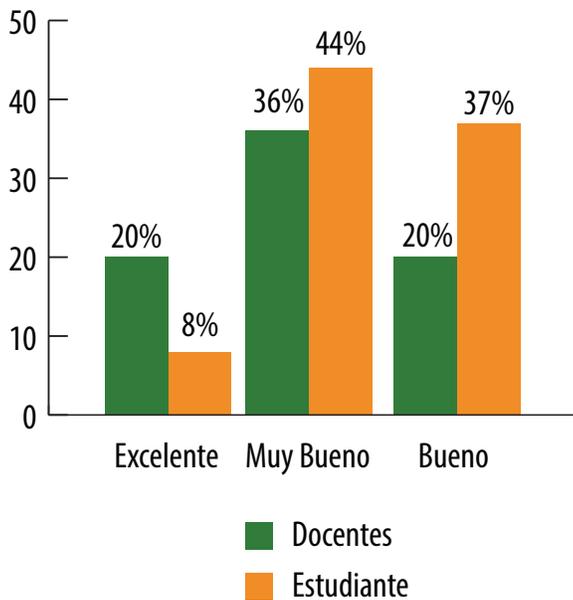
Presentación de los Resultados

Tabla 1: Consideración del proceso de acompañamiento tutorial

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	ENCUESTADOS
Excelente	5	20%	Docentes
Muy bueno	9	36%	Docentes
Bueno	5	20%	Docentes
Excelente	8	8%	Estudiantes
Muy bueno	45	44%	Estudiantes
Bueno	38	37%	Estudiantes

Fuente: Cuestionario realizado a los docentes y estudiantes del Recinto Juan Vicente Moscoso.

Gráfico 1: Consideración del proceso de acompañamiento tutorial



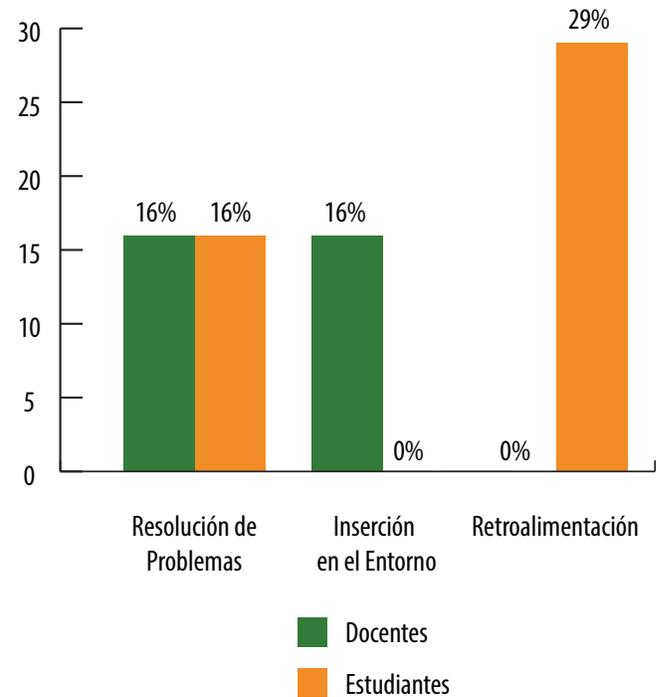
Análisis: El proceso de acompañamiento tutorial, fue considerado según se muestra en la tabla y la gráfica por el 36% de los docentes y el 44 % de los discentes como muy bueno; para un 20% de los profesores y solo un 8% de los estudiantes es excelente; mientras que otro 20% de los docentes lo consideró bueno, así como el 37% de los discentes. Esto indicó que aunque se realizan buenas prácticas de aulas, y se diseñan excelentes planes de clases, el proceso de acompañamiento tutorial se tiene que reforzar ya que este no es realizado de manera eficiente.

Tabla 2: Principales estrategias de gestión pedagógica en el Recinto

ESTRATEGIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE	ENCUESTADOS
Resolución de problemas	4	16%	Docentes
Inserción en el entorno	4	16%	Docentes
Retroalimentación	30	29%	Estudiantes
Resolución de problemas	17	16%	Estudiantes

Fuente: Cuestionario realizado a los docentes y estudiantes del Recinto Juan Vicente Moscoso.

Gráfico 2: Principales estrategias de gestión pedagógica en el Recinto



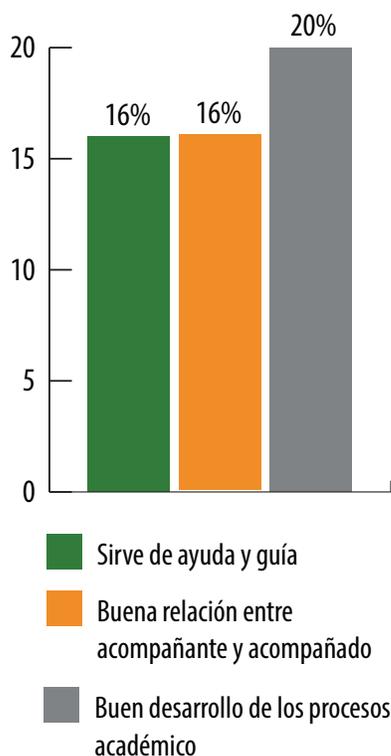
Análisis: como se muestra en la tabla y la gráfica, un 16% de los docentes coincide con el 16% de los estudiantes en que una de las estrategias implementadas es la resolución de problema. Sin embargo, el 29% de los estudiantes resaltó que la estrategia que se utiliza con más frecuencia es la retroalimentación, mientras que otro 16% de los docentes citó la inserción en el entorno. Lo que indica, que en los procesos de gestión pedagógica son utilizadas diferentes estrategias de aprendizaje según la realidad del entorno y las asignaturas impartidas por los docentes.

Tabla 3: Incidencia del acompañamiento tutorial en la gestión.

INCIDENCIAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Positiva, ya que este le sirve de guía y ayuda para su formación.	4	16%
Oportuna, porque debe de haber buena relación tanto con el acompañante y la gestión.	4	16%
De forma positiva en el desarrollo de los procesos académicos.	5	20%

Fuente: Cuestionario realizado a los docentes del Recinto Juan Vicente Moscoso.

Gráfico 3: Incidencia del acompañamiento tutorial en la gestión pedagógica.



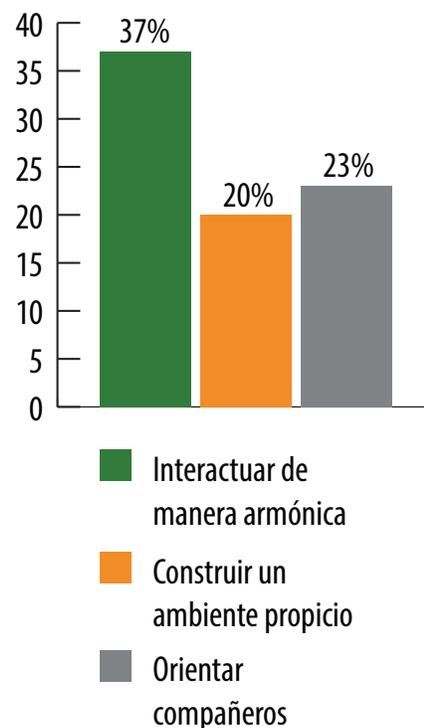
Análisis: El acompañamiento tutorial es valorado de manera positiva, ya que como se muestra en la tabla y la gráfica el 20% de los docentes argumentó que esta favorece el desarrollo de los procesos académicos, un 16% afirma que sirve de guía y ayuda para los docentes, otro 16% resalta que debe haber buena relación entre el acompañante y el acompañado. Lo que indica que el acompañamiento tutorial, un proceso que implica dar un seguimiento profundo donde exista un ambiente de socialización e intercambios de informaciones teniendo en cuenta los objetivos planteados en la gestión pedagógica, en la cual se busca alcanzar nuevas competencias y conocimientos.

Tabla 4: Competencia que muestran en el proceso de acompañamiento.

INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Interactuar de manera armónica	38	37%
Construir un ambiente propio	20	20%
Orientar compañeros	24	23%

Fuente: Cuestionario realizado a los estudiantes del Recinto Juan Vicente Moscoso.

Gráfica 4: Competencia que muestran en el proceso de acompañamiento.



Análisis: La tabla y la gráfica muestran que el 37% de los estudiantes afirma tener la capacidad de interactuar de manera armónica con los docentes y sus compañeros,; el 23% dice que son capaces de orientar a sus compañeros, el 20% que han desarrollado la capacidad de construir un ambiente propio para el aprendizaje. Lo que indica, que como resultado del acompañamiento tutorial que reciben, muestran diferentes competencias para resolver problemas de su entorno, además de provocar cambios significativos en el rendimiento académico.

Resultado de la entrevista a profundidad realizada a la Vicerrectora del Recinto Juan Vicente Moscoso.

La Vicerrectora del Recinto Juan Vicente Moscoso, tiene una experiencia de 36 años como maestra, de los cuales tiene 16 en la gestión educativa. Considera que el proceso de acompañamiento tutorial que los docentes dan a los estudiantes es regular. Enfatiza que por esta razón estos utilizan con más frecuencia las técnicas de observación, revisión de documentos, y el modelaje. Argumenta que la estrategia de acompañar es de mucho provecho y significativo, ya que provoca en el docente y en el estudiante, un alto grado de seguridad y confianza en

sí mismo. Ya que esta es aprovechada para ayudar a superar las debilidades que se hacen presente en el proceso de formación.

La vicerrectora, como responsable de la buena gestión del Recinto y de la calidad de la educación que se debe ofrecer en el mismo, consideró de mucha importancia, las competencias que tienen los profesores, que laboran en la institución, considerando que estos poseen una formación académica adecuada para desempeñar su rol en educación superior, y a su vez que organizan experiencias que promueven el desarrollo de los estudiantes. Resalta con mucha confianza que el acompañamiento tutorial incide de manera positiva, porque permite dar seguimiento a los estudiantes y a su vez dar atención inmediata a los problemas que se presentan, y argumenta que ahí es donde está la mayor fortaleza del cuerpo docente.

Por otro lado, resalta que hay que seguir fortaleciendo este proceso de acompañar y organizar grupos más pequeños, para poder dar un acompañamiento tutorial más personalizado, para así lograr una buena calidad y el éxito en los resultados esperados.

Discusión de los resultados

El acompañamiento tutorial o proceso de observar a los discentes en formación realizada en el Recinto Juan Vicente Moscoso es considerado por el 36% de los docentes como muy bueno el cual garantiza la calidad y el buen desempeño de las prácticas docente; mientras que el 44% de los discentes la valora como muy bueno. En este sentido se resalta que hay debilidades en algunos aspectos del acompañamiento ya que este no es realizado eficazmente. Referido a esto, Román (2014), afirma que el "acompañamiento tutorial es un proceso de intercambios de experiencias y conocimientos mediante el cual un docente experimentado, enseña, aconseja, guía y ayuda a un docente novel", en este caso, aun futuro profesional de la educación, el cual más que conocimientos, requiere desarrollar destreza, habilidades, valores y actitudes.

Con relación a las estrategias de gestión pedagógicas utilizadas en el acompañamiento tutorial, la Vicerrectora indica que entre las principales estrategias utilizadas se encuentran: la observación y la planificación, el acompañamiento, el modelaje y la evaluación; mientras que para el 32% de los docentes es la inserción en el entorno y la resolución de problemas. Por otro lado, el 47% de los alumnos afirmó que las estrategias que

utilizan los docentes en su proceso son la retroalimentación, la resolución de problemas, y otros resaltan el modelaje y la sistematización de los procesos. Pero Ariza, G., Ocampo, H., (2004) citando a Arguís A. (2001), resalta cuatro estrategias que son fundamentales para trabajar el programa de tutorías que son; la tutoría individual, grupal técnica y la de la diversidad.

Y según el cuestionario aplicado a los docentes se evidencia, que el acompañamiento tutorial en la gestión es valorada por el 52% como positiva para la formación de los futuros profesionales de la educación, resaltando que esta favorece el desarrollo de los procesos académicos, ya que este sirve de guía y ayuda para el fortalecimiento de las competencias del docentes, por medio de la relación efectiva que debe haber entre el acompañante y el acompañado y que a la vez permite independencia reflexiva, ya que crea seguridad en la persona. En este mismo orden el 82% de los estudiantes se muestra satisfecho con el proceso de acompañamiento realizado por los profesores, reconociendo así las competencias que han desarrollado.

El acompañamiento tutorial realizado en la institución es valorado de manera general como bueno, ya que permite que los futuros profesionales de la educación, desarrollen diferentes habilidades y destrezas durante su proceso de formación. Se resalta también que este proceso debe seguir trabajándose debido a que hay debilidades en la realización del mismo. En este hay que enfatizar un poco más en el diálogo reflexivo, la concientización del rol que tiene el acompañante y el acompañado, por lo que se hace necesario elaborar un plan de acompañamiento tutorial que busque identificar las debilidades para ser trabajadas durante el proceso de formación.

Conclusión

A la raíz de la investigación realizada se llega a la conclusión de que:

- El acompañamiento tutorial es un proceso que se da con la intención de que tanto el acompañante como el acompañado puedan superar sus debilidades por medio de un proceso comunicativo y reflexivo que permita la autoevaluación de ambos con la intención de mejorar la calidad de los procesos.

- El acompañamiento tutorial debe estar basado en el diálogo reflexivo entre pares, que permita visualizar las debilidades que posee el docente como futuro profesional.
- Las estrategias son el hilo conductor del proceso de formación y el desarrollo de las competencias necesarias que garantizan la calidad de la educación.
- La gestión pedagógica y el acompañamiento tutorial tienen como vínculo, planes remediales que se utilizan para ayudar a superar las debilidades que presentan los estudiantes. Por lo que hay que organizar experiencias que promuevan el desarrollo de diferentes competencias.
- Es fundamental que todo docente planifique, organice, y dé seguimiento, si verdaderamente quiere mejorar la calidad de los procesos.

Recomendaciones

- a) Es necesario diseñar una planificación en la que se planteen estrategias de acompañamiento tutorial, que busque a través de la reflexión, la solución de las dificultades que se presenten en las aulas y fuera de ellas, el desarrollo de nuevas competencias.
- b) Hay que fomentar el diálogo entre pares con el propósito de mejorar la calidad del aprendizaje, a través de un ambiente de libertad y confianza.
- c) Es pertinente concientizar tanto a los docentes como a los estudiantes para que asuman su rol en el acompañamiento tutorial y este sea eficiente y de calidad.
- d) Es oportuno establecer indicadores que promuevan la calidad educativa, creando espacio para la reflexión y la mejora de la propia práctica profesional.
- e) Se propone diseñar modelos de acompañamiento para el Recinto, donde se planteen estrategias de acompañamiento tutorial para la formación de los futuros docentes de educación.

Bibliografía

Revistas Científicas

Ariza, G., Ocampo, H., (2004) el acompañamiento Tutorial como Estrategia de la Formación Personal y Profesional: un Estudio Basado en la Experiencia en una Institución de Educación Superior. Revista SciELO. Universidad Católica de Colombia. Disponible en URL: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672005000100005 Consultado en fecha 27/07/2016

Rodríguez, A., Sánchez, M. & Rojas, B., (2008) La Medición, el Acompañamiento y el Aprendizaje Individual. Revista SciELO Caracas. Disponible en URL: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872008000200013 consultada en fecha, 17/07/2016

Robles, B., (2011) La entrevista en Profundidad: una Técnica Útil dentro del Campo Antropofísico. México, Revista SciELO. Disponible en URL: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004 Consultado en fecha 27/07/2016

Artículos

Cáceres, H., Olvera, J., (2014) Proceso de Tutorías Sobre el Rendimiento Académico, en los Departamentos de Orientación y Bienestar Estudiantil de los colegios de la Provincia del Azuay. Cuenca-Ecuador. Disponible en URL: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/20888/1/Tesis.pdf>

Consultado en fecha: 25/07/2016

Casas Anguitaa, JR. Repullo Labrador, J. Donado Campos (2003) La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I) disponible en URL: <http://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como-tecnica-investigacion-elaboracion-cuestionarios-13047738>.

Consultado en fecha 13/09/16

Biblioweb

Díaz M., Rubén, Mendoza P., Myrian & Pardo E., Claudia E. en su Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (2012) El Acompañamiento como Elemento Fundamental en el Desempeño Académico de los Estudiantes del Programa de Administración de Empresas de la Universidad de la Salle. Bogotá Colombia.

Consultada en fecha; 21/7/2016

Dirección General de Educación Superior Tecnológica
Coordinación Sectorial de Normatividad Académica
Dirección de Docencia (2006) México. Recuperado en <http://apolo.ittoluca.edu.mx/~tutorias/tutoria/PROGRAMA%20NACIONAL%20DE%20TUTORIAS%20DGEST.pdf>

Consultado en fecha 22/06/2016

Dirección Nacional de Educación Básica Regular (2007)
Hacia un Sistema de supervisión, Acompañamiento y Monitoreo, Lima Perú. Recuperado en URL: http://www.ugelarequipasur.gob.pe/agp/documentos_secun/documentos-2012/formatosde%20programaciones2012/supervision/monito.pdf

Consultado en fecha 13/05/2016

<http://deconceptos.com/?s=acompa%C3%B1amiento>; actualizado el 21 de febrero 2014.

Consultado en fecha 13/04/2016

Real Academia Española (2014) disponible en URL: <http://dle.rae.es/?id=Onrxgkw> Consultada en fecha 09/08/2016

Uso de Recursos Didácticos y Tecnológicos para la Mejora de la Práctica Docente en 4to Grado.

Kimberlee Esther Méndez Adamslic

José Antonio Serrano

En medio de este proceso de investigación en el Centro Educativo Severino Pérez Salazar, en 4to B, se hizo visible que el mal manejo de los recursos didácticos y tecnológicos era un problema relevante, que atentaba contra la práctica educativa eficiente. De tal manera se elaboró este informe que contiene cuatro capítulos de análisis, reflexión y argumentaciones de expertos sobre el tema.

Contextualización del tema y el problema.

El centro educativo Severino Pérez Salazar se ubica en el sector del Kilombo, del municipio de Sabana Grande de Boya. Este barrio limita los sectores de las Mercedes al norte, el barrio del Matadero en el sur y al Este grandes extensiones de tierras de compañías privadas llenas de pastos y de ganado y al Oeste con el Batey Enriquillo. Esta escuela sigue la dirección de la licenciada Emelinda Canela, formada en el área de letras, con 18 años de experiencias laboral. También se encuentra el sub director licenciado Luis Humberto Vílchez Sosa formado en educación básica.

El aula en donde se congregan los alumnos de cuarto B está ubicada en el segundo nivel del primer pabellón y en ella se concentra una población estudiantil de 27 estudiantes, de los cuales 13 son varones y 14 hembras. La maestra encargada del aula es la licenciada Ángela Bonilla. El espacio está muy bien iluminado y decorado con recursos elaborados. Está organizada en filas para los alumnos y las paredes están decoradas con fragmentos de trabajos de las diversas asignaturas que se imparten en el mismo.

Descripción de la situación problemática

Debido a la falta de recursos las clases se hacían agotadoras, lo cual hacía que los niños se dedicaran a hacer cosas diferentes durante la clase y se generara un ambiente de indisciplina y falta de atención. En las ayudantías impartidas por nosotros se observó los bajos niveles de aprendizaje y motivación en los alumnos. Este problema es más frecuente cuando no se logra conectar el

contenido tratado con recursos alusivos al tema, ya que cuando se vincula un mayor número de sentidos en el aprendizaje, mayor será éste y se prestará más atención.

En este proceso inicial el equipo desarrolló varias ayudantías en las cuales se experimentaron problemas de indisciplina y bajo nivel de atención debido a que las clases se efectuaron de una forma tradicional, copiando en la pizarra y con el uso de los libros de textos comunes. Las actividades motivadoras, de integración y la utilización de recursos didácticos y tecnológicos fueron casi nulas en nuestras prácticas.

La primera parte de las pasantías reveló que la falta de recursos didácticos y tecnológicos, o la mala adecuación de los mismos, dificultan el trabajo del docente y lo hace muy agotador tanto para él como para los estudiantes.

Por todos los problemas vividos en la experiencia de pasantía I, nuestro tema de investigación se basa en, *¿cómo mejorar el uso e implementación de recursos didácticos y tecnológicos en el 4to Grado, sección B de la Escuela Severino Pérez Salazar, del Distrito Educativo 04 de Sabana Grande de Boyá, Regional 17, de Monte Plata?*

Objetivos

Objetivo General

Mejorar la práctica docente en el aula a través de la implementación de los recursos didácticos y tecnológicos innovadores, adecuados a las necesidades de aprendizajes en los educandos.

Objetivos Específicos

Mejorar el interés de los alumnos hacia la práctica educativa a través del uso de recursos didácticos y tecnológicos que despierten su entusiasmo.

Facilitar la comprensión de los aprendizajes a través del uso de los sentidos por medio de medios audiovisuales.

Identificar la importancia que tienen los recursos didácticos y tecnológicos en los procesos de enseñanza de contenidos y para el aprendizaje de los mismos.

Evaluar la clasificación y utilización de los recursos didácticos en las prácticas educativas en beneficio de la adecuación de dichos medios a los contenidos o temas tratados.

Fortalecer las destrezas y habilidades para la creación de recursos adecuados que faciliten la exposición o presentación de un tema.

Conceptualización del tema.

“MINERD (2014), en las Bases de la Revisión y Actualización Curricular, acerca de “Los Medios y Recursos para el Aprendizaje” nos plantea lo siguiente: los recursos de aprendizaje en todos los Niveles, Modalidades y Sub-sistemas favorecen el desarrollo de competencias, ayudan a organizar el conocimiento, facilitan el proceso de investigación, promueven el auto aprendizaje, estimulan la imaginación y dan soporte al desarrollo de procesos educativos dinámicos y participativos.

Concepción C. Milagros y Guzmán de Camacho, Ana D. (2012), plantean que la tecnología se ha vuelto un recurso esencial en todo proceso educativo, y no todos los docentes contamos con la preparación adecuada para implementar los recursos convencionales; ahora que nos enfrentamos a los recursos tecnológicos puede que tenga mayor dificultad si no lo ponemos en práctica constante.

Los nuevos recursos tecnológicos que están provocando cambios inimaginables desde hace apenas unos años, han revolucionado la forma de enseñar y aprender. Su irrupción en las aulas y su fácil asimilación por parte del alumnado les confiere interés creciente entre docentes y pedagogos. *Peguro (2012)*

Para Sarramona (1984), los medios audiovisuales son simples canales mediante los cuales se comunica cualquier contenido (son instrumentos tanto para la recepción del mensaje como para su transmisión). Puesto que todo aprendizaje depende de estos instrumentos de mensajes, cualquier método encaminado a aumentar y desarrollar los instrumentos de comunicación incidirá considerable y positivamente en los resultados. Estos medios permiten acrecentar el impacto de las demostraciones concretas. Sin embargo, es quizás en el terreno del lenguaje (hablar, escuchar, leer, escribir) donde el uso de los medios audiovisuales adquiere su máxima importancia

Metodología de la Investigación.

En este capítulo de la investigación se describen una serie de conceptos alusivos a este modelo de indagación, los cuales la describen como una manera prác-

tica de descubrir problemas o limitaciones en el accionar docente y poner en marcha planes y propuesta para solucionar dicha realidad.

Para *Latorre (2003)*, la investigación-acción es una nueva relación que se establece entre la enseñanza y la investigación. “La nueva imagen de la enseñanza se entiende como una actividad investigadora y a la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica.

Elliot (1993), define la investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de las acciones dentro de las mismas”. La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión de los docentes, de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez se logre una comprensión más profunda de los problemas.

El propósito fundamental de la investigación-acción no es tanto la generación y el conocimiento como el cuestionar las prácticas sociales y los valores que la integran con la finalidad de explicitarlos.

Autores como *Latorre (2003)*, y otros, reconocen y señalan las siguientes características.: Colaborativa, Participativa, Democrática, Interactiva.

Modelo asumido

El modelo asumido fue el de *Kemmis*, el cual es apoyado por *Lewin*, porque este se desarrolla en dos ejes diferentes: uno es el estratégico, el cual está constituido por la acción y la reflexión; y el otro eje organizativo, el cual se constituye por la planificación y la observación.

Principales Resultados y su Discusión.

Reconocieron los derechos y deberes que poseen como miembros de la sociedad.

Comprendieron que la lectura de cuentos es un medio para el aprendizaje dinámico.

Mostraron valores de respeto y de exaltación hacia los padres de la patria.

Identificaron los elementos principales de la receta, su función y su estructura.

Tomaron conciencia y conocieron las medidas necesarias para reducir los factores causantes del calentamiento global y a proteger los recursos naturales.

Se familiarizaron con los diversos elementos y tradiciones que conforman el pueblo dominicano, conocieron y valoraron la diversidad de la cultura de nuestro país.

Para finalizar, se recogieron los productos de los diversos talleres impartidos a lo largo del proyecto.

Durante el proceso de pasantía, nuestro equipo vivió una experiencia que tal vez si nos la hubiesen contado no se entendería; esto es algo que se debe vivir en carne propia, ya que son cosas que ayudan en el crecimiento profesional y personal, esto fue una etapa en la vida que jamás se podrá olvidar, y que servirá de recuerdo imborrable al momento de impartir un tema para cada uno de nosotros

Es importante resaltar que todo el proceso fue para un cambio inolvidable tanto de los alumnos y docentes como para el equipo investigador. Cada suceso ocurrido en pasantía I y II son métodos específicos para el buen funcionamiento de alternativa de enseñanzas y aprendizajes.

Conclusiones.

Una vez finalizado la puesta en marcha de nuestro plan de acción y una vez recogidas todas las informaciones necesarias en el desarrollo del mismo, se hace evidente la veracidad de que mediante el uso de los recursos didácticos y tecnológicos diseñados y ejecutados de forma innovadora se mejoran la práctica docente en el aula.

El interés y la motivación se logran en las clases, cuando estos están ilustrados y se desarrollan a través de recursos didácticos y tecnológicos innovadores como los videos, las dramatizaciones, los carteles, los dibujos, el juego, el desarrollo de recursos elaborados por los mismos alumnos y el trabajo grupal. Estas estrategias fueron ejecutadas en nuestro plan de acción y cautivaron de inmediato la atención de los niños.

Al concluir la implementación del plan de acción el equipo concuerda con el planteamiento de *Cabero, Julio (2001)*, al decir que los materiales didácticos son elementos que emplean los docentes para facilitar y conducir el aprendizaje de los alumnos. Esta fue una realidad tangible en nuestra aula ya que con el uso de estos recursos se creó un ambiente positivo para el aprendizaje.

Las imágenes, los videos y los recursos elaborados constituyen una fuente importante para que se logre comprender mejor los contenidos educativos. Por medio de los audiovisuales se aprende a través de la vista y de la escucha de forma simultánea, lo que resulta más eficiente a la hora de transmitir un contenido. Estos materiales de video no deben ser muy extensos para no aburrir a los niños y los mismos deben ser muy claros, explicativos y poseer ciertos ejemplos.

Esta conclusión se relaciona con lo expuesto por *Sarramona (1984)*, cuando se refiere que los medios audiovisuales permiten acrecentar el impacto de las demostraciones concretas.

La importancia de los recursos didácticos y tecnológicos es de primer orden en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos materiales son excelentes ya que pueden ayudar a un docente a impartir su clase, mejorarla o les pueden servir de apoyo a su labor.

"Antonia María Moya Martínez" (2010), afirma que el Internet y las nuevas tecnologías de información y comunicación son ya el presente de nuestros alumnos. Esta postura es verídica en su totalidad, ya que en nuestro proyecto se contó con el apoyo del internet para la búsqueda de divisas informaciones, así como fuente de investigación para los alumnos.

A través de la elaboración de recursos didácticos que estén apegados a un tema curricular se logra desarrollar habilidades y destrezas en los alumnos, las cuales les servirán para su vida educativa y social. Cuando se colocan a los niños a construir materiales didácticos, se les motiva y se sienten productivos lo que es muy positivo para su estado emocional. Además, cuando se elaboran recursos se va aprendiendo espontáneamente, mientras se genera una discusión de ideas y puntos de vista entre los alumnos y maestros para lograr el producto esperado.

Referencias bibliográficas.

Aparici, R; García, A (1998): *El Material Didáctico de la UNED*. Madrid; ICE-UNED.

Area, Manuel (1991): *Los Medios, los Profesores y el Curriculum*. Editora Sendai. Barcelona

Belloch, Consuelo. (2013): *Recursos Tecnológicos (tic)*. Unidad de Tecnología Educativa (UTE). Universidad de Valencia. España

- Cabero, Julio. (2001): *"Tecnología Educativa: Diseño y Utilización de Medios para la Enseñanza"*. Editora Paidós, España
- Cárdenas Rivera, J.G.: Los recursos didácticos en un sistema de aprendizaje autónomo de formación. Disponible en: www.cardenagustavo.pdf. 2003.
- Concepción C. Milagros y Guzmán de Camacho, Ana D. (2012). "Orientaciones Didácticas para el proceso de enseñanza-aprendizaje": Ediciones Amigos del Hogar. Segunda edición. Santo Domingo Rep. Dom.
- Elliot, J (1993). La Investigación-acción en educación: Editorial Morata. Segunda edición. Madrid España
- Gales M. Ana (2010): *"Recursos Didácticos Tecnológicos"*. Editora Centros de estudios Ramos, Madrid.
- Guadalupe. María (2014): *"El uso de material didáctico y las tecnologías de información y comunicación para mejorar el alcance académico"* Editorial centro de estudios Ramos, Madrid.
- Julio, Palmero Ruíz, Rodríguez Sánchez (2015): *"Recursos didácticos y tecnológicos en educación"* Editorial Síntesis S.A. México
- Klingberg, Lothar. (1980): *"Introducción a la Didáctica General"*. Editora Pueblo y Educación. La Habana Cuba.
- Latorre. Antonio (2003). La Investigación-Acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Ediciones Grao, Primera edición. Barcelona España.
- Marqués Graells P. Los medios didácticos. Página Web. Disponible en: <http://www.peremarques.net/medios.htm>. 2000.
- Moquete de la Rosa. Jacobo. (2012): *Introducción a la Educación*. Décimo tercera edición. Editora Amigo del Hogar. Santo Domingo.
- Morelos Flores. Marta (2011): *Revista Digital de Investigación Educativa*. Segunda Edición. Ciudad de Aguascalientes, México.
- Néreci, Imídeo, G. (1974): *"Hacia Una Didáctica General Dinámica"*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, Argentina
- Peguero Anita (2012): *"Recursos Didácticos Tecnológicos"*. Segunda ed. Editorial Biblioteca Nueva. España.
- Poole, Bernard, J. (1999): *"Tecnología Educativa"*. Editorial Mc Graw Hill. Madrid España
- Sarramona, Jaime. (1984): *Cómo Hacer Fácilmente Un Material Didáctico*. Ediciones Ceac. Barcelona, España
- Vigotsky, L. S. (1991) "Dinámica del desarrollo del escolar en relación con la enseñanza". Traducido del ruso, ISP Enrique José Varona.

6 TO PRE-CONGRESO

ISFODOSU - IDEICE • 2016

CURRÍCULO Y SOCIEDAD EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI



RECINTO URANIA MONTAS

PANEL 1: ESTRATEGIAS DOCENTES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Cultura de Paz para la Sana Convivencia entre Estudiantes del Tercer Ciclo (Octavo Grado) de la Escuela Básica de Adultos Los Damnificados, Distrito Educativo 02-06, San Juan Oeste, Año 2013-2014.

María Dominica Guzmán Vargas

Breve introducción (contextualización del tema y el problema)

Una de las preocupaciones de nuestra sociedad, es la disminución de la violencia en todas sus manifestaciones, razón por la que grupos sociales y organizaciones se han unificado para anular desde sus instancias este fenómeno, el cual se ha apoderado masivamente de nuestra sociedad y se ha filtrado en la población escolar, generando esto, preocupación en maestros, madres, padres y demás personas de la comunidad educativa relacionadas con los estudiantes.

Tomando en cuenta estas situaciones, optamos por realizar nuestra investigación en la Escuela Básica de Adultos Los Damnificados; en la cual a través de la técnica del triple diagnóstico nos adentramos a un proceso de observación a los estudiantes, percibiendo que los mismos muestran una serie de conductas impropias de un contexto escolar de personas adultas, entre las que hayamos: irrespeto entre iguales, expresiones incorrectas y agresiones físicas y verbales.

Objetivo general

Estudiantes del tercer ciclo, fomentando una cultura de paz para la sana convivencia entre educando del mismo grado y de todo los discentes de la Escuela Básica de Adultos Los Damnificados.

Objetivos Específicos

- a) Estudiantes del tercer ciclo, en conocimiento de los factores que impiden la sana convivencia entre los educandos de la Escuela Básica de Adultos Los Damnificados.
- b) Desarrollando relaciones armónicas que favorecen la sana convivencia entre los estudiantes de la Escuela Básica de Adultos Los Damnificados.

- c) Promoviendo una cultura de paz, a través de la aceptación y el respeto de las diferencias individuales en los estudiantes de la Escuela Básica de Adultos Los Damnificados.

Principales referentes teóricos

La cultura de paz es el conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto de la vida de la persona y de su dignidad, de todos los derechos humanos; el rechazo de la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de democracia, libertad, justicia, solidaridad, cooperación, pluralismo y tolerancia, así como la comprensión tanto entre los pueblos como entre los grupos y las personas sin importar sexo, etnia, religión, nacionalidad o cultura, (Asamblea General de las Naciones Unidas, resolución 53/243, del 6 de octubre de 1999, declaración sobre una cultura de paz).

Vivir en base a los principios de una cultura de paz implica a su vez convivir sanamente consigo mismo y con los demás. Puesto que el ser humano es ineludiblemente un ser social, cada día de su vida tiene que interactuar con otros seres humanos, que han sido educados y se han desarrollado en contextos muy diferentes a los suyos. Sin embargo, eso no necesariamente implica conflicto, sino que puede enfocarse en relaciones complementarias, en las cuales los interactuantes puedan fortalecer sus potencialidades, (Brea de Cabral, Mayra y Cabral, Edylberto Cabral, La violencia en República Dominicana: Naturaleza, evolución reciente y perspectivas de control).

Los principios de sana convivencia son comportamientos aprendidos desde los primeros años de vida en los espacios vitales donde crece y se desarrolla el niño. Estos espacios vitales, comprenden la familia, la comunidad y la escuela, los cuales son espacios de producción y de reproducción de comportamientos. El manejo correcto de las relaciones en estos espacios permite al individuo un mejor desarrollo de sus competencias como persona.

La aceptación desde la perspectiva de inclusión de la otra persona sin distinción de sexo, etnia, nacionalidad, clase social o creencias política o religiosa, tomando en cuenta los grupos minoritarios y las personas vulnerables, conlleva a la integración social y a mejores relaciones entre las personas.

El reconocimiento del otro como persona, como un ente creado por la misma naturaleza por la cual existo, nos ayuda a reconocer la dignidad del ser humano y a aceptarme y aceptarlo como un ser en construcción, un ser inacabado que posee potencialidades y debilidades, que tal luces y sombras pueden ayudarnos a crecer cada día como personas.

Sana convivencia, implica además, el conocer las habilidades sociales que enseñen técnicas para saber llevarse bien con las demás personas, cuestión que no es tan sencilla como parece, pues para tener buenas relaciones con el otro, primero se debe tener buenas relaciones consigo mismo. Esto puede lograrse al manejar una serie de habilidades de comunicación, no solo habladas, sino también la comunicación gestual, la comunicación de las expresiones corporales, que en muchas ocasiones hablan más que las mismas palabras.

Metodología empleada

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo porque la misma no pretende recoger números ni cantidades, sino más, bien explorar las relaciones sociales y la realidad de la ausencia de una cultura de paz entre estudiantes del tercer ciclo de la Escuela Básica de Adultos Los Damnificados, tratando junto a los mismos de comprender el por qué y el cómo de dicha situación.

Para asentar más el carácter cualitativo de la misma, trabajamos de manera participativa con el grupo de estudiantes mencionados a través de la estrategia de grupo focal asegurando así la participación activa de la población bajo estudio y la implicación de la misma en la transformación de su propia realidad.

El trabajo con el grupo focal implica siempre el análisis de su propia práctica para el fomento de una cultura de paz, así como los aspectos de teorización, profundización y vuelta a la práctica sobre los temas tratados, propiciando un espacio de reflexión sobre sus vivencias, sus percepciones, sus sentimientos y sus emociones, tanto al nivel introspectivo como proyectivo.

Para lograr esta reflexión y resultados, se trabaja con la aplicación de una serie de actividades e instrumentos propios de una investigación cualitativa, a través de los cuales los estudiantes expresarán de manera oral o escrita sus ideas sobre el tema tratado, para después ser sistematizadas al junto de las conductas observables.

Esta investigación se sitúa dentro de la modalidad de investigación-acción, pues la misma involucra de manera activa a la misma población bajo estudio y a la vez pretende propiciar espacios de reflexión que puedan de alguna manera sensibilizar a los participantes sobre sus comportamientos, actitudes y prácticas.

En el momento de la investigación el centro educativo bajo estudio contaba con una población estudiantil general de ciento noventa y nueve (199) estudiantes, de los cuales se seleccionó la población correspondiente a los estudiantes del tercer ciclo de la sección B de octavo grado, que fueron diecisiete (17) estudiantes.

La selección de la muestra corresponde a un 9% de la población general de estudiantes del centro y fueron seleccionados porque al momento de hacer el primer diagnóstico en el centro, estos estudiantes que entonces cursaban el segundo ciclo segundo año en el año escolar 2012-2013, eran los del grado con mayores problemas de violencia en la escuela.

Esquema general de la investigación

Esta investigación se realizó en varias fases o etapas, una fase diagnóstica, una fase de planificación, una fase de acción, una fase de observación, una fase de reflexión y de triangulación de las opiniones.

La fase diagnóstica comprendió el análisis de nuestra propia práctica, en el aspecto personal, contextual, y desde la propia práctica en sí. Así como el análisis de las coincidencias sobre las fortalezas y las debilidades del equipo investigador.

Implicó la selección del centro educativo en el cual se realizaría la investigación, la aplicación de instrumento a estudiantes y maestros para la recogida de información inicial, el análisis del instrumento aplicado y selección del tema más mencionado según las respuestas emitidas a los entrevistados, el inicio de la redacción del trabajo, según los pasos prescripto y la búsqueda de documentación para soporte del tema.

La fase de planificación, recogió la formulación de hipótesis de acción de la investigación-acción, la elaboración de plan de acción general de la intervención, la elaboración de plan de acción detallado para los encuentros con los estudiantes y la negociación con el director del centro y con los estudiantes para los días y horas de los encuentros.

La fase de observación, abarcó la sistematización de las informaciones y de las actitudes y las prácticas observadas por los estudiantes durante los encuentros.

La fase de reflexión, comprendió el análisis de las informaciones, las actitudes y la práctica de los estudiantes involucrados, así como la triangulación de las opiniones de estudiantes, del personal administrativo y los docentes, con las observaciones del equipo investigador.

En esta investigación utilizamos diversas técnicas e instrumentos para la recolección de datos, tales como cuestionarios, informes, reflexiones, lectura e interpretación de frases y estudios de casos.

Principales resultados y su discusión

Según los resultados obtenidos a través de una evaluación a los estudiantes, vimos que en algunos aspectos el propósito se cumplió según lo expresado por la mayoría de ellos. Sin embargo, observamos que en otros aspectos deben ser reforzados, ya que existe evidencia de que lo expresado por los estudiantes no se corresponde en su totalidad con su práctica de vida.

Valoramos como muy positivo el hecho de que casi la totalidad de los estudiantes, consideren que las reflexiones generadas en el grupo focal les han ayudado en algún momento a tomar decisiones adecuadas en alguna situación conflictiva de violencia, pero se observa que aún mantienen un alto grado de violencia, principalmente verbal.

En el proceso evaluativo se observa una afinidad entre los estudiantes y los docentes y personal administrativo del centro en cuanto a que luego de iniciada la intervención con los estudiantes del tercer ciclo octavo B, en este grado se observan relaciones más armoniosas entre estudiantes, cosa que no pasa en otros grados del mismo centro.

Los docentes y personal administrativo entrevistados consideran que no hay conflictos entre estudiantes por el hecho de ser hombre o ser mujer, sin embargo, el equipo investigador observó que entre ambos sexos se generan discusiones por etiquetarse acciones que según ellos son de uno o del otro sexo.

En el desarrollo de uno de los temas, realizamos una dinámica donde se le preguntó a los estudiantes si ellos le tenían miedo a algo o a alguien, a lo que casi todos expresaron no tenerle miedo a nada. Sin embargo, en

el proceso evaluativo, la mayoría de ellos, afirmaron sentir algún temor a algo o alguien. Creemos que esta es una situación preocupante que pone en evidencia la necesidad que tienen los estudiantes de encontrar a alguien preparado, que les escuche y a quien pudieran expresarles sus preocupaciones.

Observamos que tanto estudiantes como docentes y personal administrativo han valorado los encuentros de reflexión como positivos, que los estudiantes se sintieron respetados, tomados en cuenta y con disposición a continuar participando en estos espacios.

Conclusiones

Partiendo de los resultados obtenidos durante los encuentros con estudiantes y por medio de un cuestionario de evaluación aplicado a éstos, a docentes y personal administrativo, podemos plantear las conclusiones siguientes:

A una gran parte de estudiantes participantes en el grupo focal se les hacía difícil expresar palabras de aprecio o gestos de cariño hacia sus propios familiares y amigos. Esto al parecer se debe a que no es costumbre tener este tipo de conducta entre los miembros de la familia y amistades.

Este proceder es común entre estudiantes de ambos sexo, sin embargo, se evidencia más en los estudiantes hombres, a los cuales se le hacía más difícil expresar gestos cariñosos hacia iguales, así como detalles tan simples como cerrar los ojos para participar en una actividad, a fin de no mostrar gestos o acciones que pudieran interpretarse como signo de debilidad o sensibilidad y mantener actitudes de control y poder, expresando incluso, que los sentimientos de miedo y vanidad son solo de mujeres.

Esta creencia a su vez, nos hace inferir que la forma de pensar de muchos de ellos sobre la ausencia de miedo en los hombres, es una causa por la cual se generan muchos hechos violentos en el sector, ya que rehuir de una pelea puede poner en entredicho su "hombría".

Los estudiantes del sector Córmano Sur, barrio donde funciona la escuela, enunciaron con facilidad y de manera extensa una lista de palabras insultantes que ellos acostumbra a escuchar en su sector, evidenciando que estas palabras son más comunes en el barrio que las palabras de aprecio y, por ende, son más propensas a generar algún tipo de violencia.

Así mismo las peleas y pleitos entre las personas del barrio es un acontecimiento rutinario en el sector, lo que hace que los estudiantes desde su niñez, estén rodeados de una espiral de violencia, que les hace pensar que reaccionar de manera violenta al recibir palabras de amenazas de otra persona, es una actitud normal y natural de las personas.

En el proceso evaluativo se encontró afinidad entre los estudiantes y los docentes y personal administrativo del centro en cuanto a que luego de iniciada la intervención de investigación-acción con los estudiantes del tercer ciclo octavo B, en este grado se observan relaciones más armoniosas entre estudiantes. Sin embargo, en otros grados que no participaron en la investigación se notan más las acciones de violencia entre estudiantes.

Los estudiantes participantes en la investigación asocian el dinero con el logro de la felicidad y la superación personal, lo que podría implicar una ausencia de valores en la familia que hacen que la igualdad sea un mito y el tener dinero se convierta en una opción para ganar el aprecio y el respeto de los demás.

Notamos que algunos estudiantes están claro sobre cómo sus palabras pueden afectar a los demás; sin embargo, otros piensan que nada de lo que digan puede tener otras implicaciones y por eso a pesar de estar hablando en contra de los moteos denigrantes, varios estudiantes acostumbran a realizar esta práctica.

Observamos también que los estudiantes participantes en la investigación dicen conocerse bien y ser capaces de manejar sus emociones ante cualquier situación conflictiva que se les presente. También durante los encuentros y en proceso de evaluación se evidenció que en muchas ocasiones reaccionan ante los estímulos de otras personas y no de manera proactiva.

Vimos que los estudiantes tienen más o menos claro el concepto de valores y reconocen algunos de ellos, pero muestran confusión entre valores, emociones y la función de los valores. Así mismo, a ellos se les hace difícil resaltar los valores de sus compañeros.

Pensamos que los estudiantes están bien orientados hacia la importancia que les proporcionan los valores para su vida diaria y futura; además reconocen los valores como herramientas de principios que les orienta hacia la conducción y el éxito de sus objetivos.

Percibimos que la naturalidad con que los estudiantes definen un conflicto y la dramatización de situaciones conflictivas con violencia, se debe a una práctica de su cotidianidad y a que los estudiantes viven a diario situaciones conflictivas; y el lugar donde residen es desfavorable ya que éste es un ambiente donde a diario se ven personas agrediendo, vociferando palabras ofensivas.

Los estudiantes participantes siempre catalogan el conflicto desde el punto de vista negativo y en ningún momento lo percibieron como una oportunidad de lograr cosas mejores en sus vidas.

Advertimos que la mayoría de estudiantes desconocen estrategias de negociación de conflictos y que prefieren resolver con violencia en caso de conflictos con otras personas; además, este tipo de temas no son parte de los contenidos educativos que se trabajan en el día a día en el centro educativo.

Encontramos que a los estudiantes se les hace difícil hablar de sexo, sexualidad y género. Que se les habla muy poco o nada de estos temas y posiblemente las orientaciones previas que han recibido no han sido facilitadas con la claridad que les permita la comprensión de los mismos, pues sus fuentes de orientación primaria son las hermanas, vecinas y amigas. Términos como escroto, glándula, prepucio, labios mayores, labios menores, clítoris y monte de Venus, son términos desconocidos por la mayoría de los estudiantes.

La cultura machista de un sexo dominante, se encuentra muy marcada en esta población y la promueven tanto los hombres como las mujeres del grupo. Estos patrones evidentemente son aprendidos en sus hogares y en el mismo sector donde residen. La manipulación y opresión de un sexo hacia el otro en el sector, ya no está supeditada al manejo del dinero, pues mencionaron algunos casos en los cuales las mujeres son las que producen el dinero pero sus maridos son quienes administran el mismo.

Los estudiantes no saben discriminar con exactitud el significado de ser hombre o mujer, piensan que estos solo están determinados exclusivamente por el sexo. Sin embargo, los patrones conductuales han sido asumidos de generación en generación. Los chicos actúan conforme al modelo de los padres y las chicas actúan conforme al modelo de las madres, situación esta, que en cierto modo perjudica a ambos sexos porque se enmarcan en un estereotipo absoluto.

La ausencia de políticas educativas claras y específicas tendientes a propiciar la cultura de paz en todos los niveles, ciclos y modalidades educativas en la República Dominicana, hace que sea mayor la influencia de los rasgos de violencia que se generan en las comunidades de los estudiantes y que, a su vez, ésta se traslade, se refleje y se viva en los centros educativos.

Bibliografía básica

Asamblea General de las Naciones Unidas, resolución 53/243, del 6 de octubre de 1999, declaración sobre una cultura de paz.

Brea de Cabral, Mayra y Cabral, Edylberto Cabral, La violencia en República Dominicana: Naturaleza, evolución reciente y perspectivas de control, Revista psicológiccientífica.com, enero 2009.

Iring Fetscher. (1998). La tolerancia, una pequeña virtud imprescindible para la democracia. Panorama Histórico y problemas Actuales. Barcelona. Editora Gediza.

Rojas Aravena F. (2005). Informe del Desarrollo Humano del PNUD. Edición y production: Communications Development Incorporated, Washington DC.

Salinas Marin, Marcos Antonio, canal de youtube, 2013.

Segura N. Hernández R. Mendieta H. Adames C: Montero de la R. (2004). Educación en Valores para la Paz. Especialidad en Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica, Universidad Autónoma de Santo Domingo, República Dominicana.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Estudio internacional del año (2000) [Documento en línea] Recuperado de: www.unesco.org.

Vargas, T. (2010). Violencia en la Escuela. Estudio Cualitativo 2008-2009. Plan International República Dominicana.

PANEL 2: GESTIÓN INSTITUCIONAL DEL CENTRO EDUCATIVO

Impacto que han Tenido las Instituciones de Educación Superior Existentes en el Municipio de San Juan de la Maguana, en Mejorar los Procesos Formativos en Centros Educativos del Nivel Medio, del Distrito Educativo 02-06, Año Escolar 2014

Roberto Antonio Cabrera

María Dolores Ortiz

Introducción

Las universidades y todas las instituciones educativas de carácter público y privadas, orientan su currículo formativo en las distintas áreas del conocimiento a desarrollar profesionales con unas determinadas características en términos de unos conceptos científicos validados socialmente, unas habilidades y/o destrezas intelectuales, unos valores que promueve y unas determinadas actitudes sociales y personales. A todo esto se asocia el éxito de sus egresados en su ejercicio profesional, personal, familiar y social.

Este estudio está relacionado con los aportes que ha hecho la Universidad Autónoma de Santo Domingo, Centro San Juan, la Universidad Central del Este y el Instituto Salome Ureña, en la mejora de los procesos formativos en centros escolares del nivel medio pertenecientes al Distrito Educativo 02-06 de dicho municipio. Es una investigación de campo, de corte transversal, cuantitativa y descriptiva, cuya muestra de estudio fueron 92 docentes consultados por medio de la aplicación de encuestas que tuvieron con base un cuestionario de preguntas cerradas.

Se termina este informe de tesis, con la presentación de las conclusiones más importantes. Así también se formulan un conjunto de recomendaciones, se presenta la bibliografía utilizada como base del estudio y anexos considerados de interés mostrar.

Objetivo general

Analizar el impacto que han tenido las instituciones de educación superior existentes en el municipio de San Juan de la Maguana en mejorar los procesos formativos en centro escolares del nivel medio del Distrito Educativo 02-06, año escolar 2014.

Objetivos específicos

Identificar la población de egresados/as de los programas de licenciaturas en educación que se imparten en las instituciones de educación superior y universidades existentes en el municipio de San Juan de la Maguana y que laboran en el nivel medio en centros escolares pertenecientes al Distrito Educativo 02-06.

Describir las características sociodemográficas de la población de profesores egresados de las instituciones de educación superior y universidades existentes en el municipio de San Juan de la Maguana que imparten docencia en el Distrito Educativo 02-06.

Determinar en qué medida los/as egresados/as de las licenciaturas en educación con su práctica pedagógica han impactado positivamente la calidad educativa en el Distrito Educativo 02-06.

Describir el nivel de uso de la tecnología de la información y la comunicación (TIC) en la práctica docente de los egresados de las universidades en los procesos áulicos

METODOLOGIA EMPLEADA

Para determinar el diseño a seguir en este estudio se analizó a Sampieri y otros, (2001); asumiéndose que, dado el carácter cuantitativo de la investigación realizada, se consideró para la misma, el diseño descriptivo definida por el autor antes citado, como aquel que tiene por objetivo indagar la magnitud y los valores en que se manifiesta una o más variables.

La población de estudio:

Estuvo constituida por ciento ochenta y tres (183) docentes del nivel medio del Distrito Educativo 02-06, del municipio de San Juan de la Maguana, correspondiente a la Regional 02 de Educación, con asiento en la Provincia San Juan, República Dominicana, siendo seleccionada el (50%) de manera aleatoria, para un total de noventa y dos (92) profesores/as que laboran en este nivel al momento de realizar la encuesta

Técnicas e instrumentos de investigación empleados en el estudio:

Las técnicas e instrumentos aplicados en el proceso de levantamiento de las informaciones de carácter bibliográficas y documentales, así como aquellas que se levantaron en los centros escolares del nivel medio, consistieron en revisiones de literatura especializada en la temática tratada. También se aplicaron encuestas a los docentes, tomando como base de las mismas un cuestionario compuesto por cinco secciones, con 49 preguntas cerradas y sólo una abierta, todas referidas a las variables en estudio, con las que se buscaron datos sobre las características demográficas del profesorado, la formación de docentes, la práctica docente que desarrollan con sus alumnos y sobre el uso de la tecnología en el salón de clase.

Análisis de los datos:

Los datos fueron analizados con el programa de EPI-INFO versión 3.3 utilizando estadística descriptiva, empleando el rendimiento cuantitativo de cada uno de los indicadores, tomando como referencia las frecuencias absolutas y relativas, y medida de tendencia central, como la media aritmética, la moda y mediana, entre otras.

PRINCIPALES RESULTADOS Y SU DISCUSION:

Los resultados revelan que el 75% de los/as docentes se encuentran desempeñándose en su área de formación profesional, lo que garantiza una ejecución curricular efectiva, en cuanto al manejo de las diferentes herramientas de trabajo, la parte conceptual, la parte actitudinal y la parte metodológica. Sin embargo, es cuestionable, que exista un 25% de ellos/as que no están ubicados en sus áreas de formación profesional, ya que esta situación pudiera estar gravitando en su buen desenvolvimiento como docentes.

Respecto a los criterios metodológicos que estos docentes utilizan para desarrollar sus clases, las informaciones obtenidas muestran que más de las tres cuartas partes (76%) utilizan siempre la técnica expositiva; el 88% toman siempre en cuenta los saberes previos del alumnado; el 85% considera que se debe propiciar siempre el debate y la lluvia de ideas en el alumnado. Solo el 26% de ellos/as promueve la realización de trabajos grupales.

Otros hallazgos que se ponen en evidencia, establecen la relación de los contenidos con la cotidianidad del estudiantado en porcentajes muy mínimo (25%). Que solamente el 38% toma en cuenta las necesidades e intereses de los/as alumnos/as. El 73% usa siempre diferentes recursos didácticos; el 64% considera que los recursos didácticos dinamizan los procesos de enseñanza y aprendizaje; el 92% da un uso adecuado del tiempo disponible para desarrollar sus clases.

Así como también, es notable que el 83% evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje y utilizan estrategias que contribuyen a la participación de los actores que intervienen en el mismo. El 92% usa los exámenes como estrategia de evaluación del aprendizaje y solamente el 16% emplea las exposiciones de trabajos individuales y grupales con fines evaluativos

En cuanto al modelo didáctico que emplean, los datos evidencian que el 26% de ellos/as orienta siempre el aprendizaje desde una perspectiva constructivista, Atendiendo al reconocimiento del estudiante como eje central del proceso educativo, el 100% lo hace y se sienten seguros/as de sí mismos y tienen dominio emocional.

Respecto a desarrollar el proceso enseñanza y aprendizaje, tomando en consideración las características propias de los/as estudiantes, el 78% siempre lo hace, así como sus necesidades y problemáticas para contribuir a su formación. El 77% expresa dominar siempre su área de especialidad, posee cultura general dentro de un contexto innovador. En relación al liderazgo participativo y toma de decisiones, el 71% lo hace siempre.

Solo el 26% de los docentes siempre hace diagnósticos, investiga y experimenta incorporando medios y recursos que les permiten garantizar la calidad de los procesos. Sin embargo, el 64% pone de manifiesto que siempre aprenden de otros docentes y participan en la conformación y mejoramiento de la calidad académica.

Así también, un porcentaje mínimo de ellos/as (2%) usa el programa Excel en sus procesos áulicos, el 5% lo usa a veces. Solo un 3% utilizan Power Point y el 16% utiliza Word. Data Show es utilizado casi siempre por el 12%. El uso de televisor casi siempre lo hace el 10%. Así también solo el 13% usa a veces Laptop; el 27% usa la radio, y cámara fotográfica el 2%. Evidenciando todas estas informaciones ofrecidas por los/as docentes, que en este Distrito Educativo, en los centros escolares del nivel medio, existe una ausencia muy notable

de herramientas relacionadas con la tecnología de la información y la comunicación, siendo su uso exiguo, mínimo y muy reducido

CONCLUSIONES:

En el desarrollo de la investigación realizada, tomando en cuenta las informaciones obtenidas a través del cuestionario aplicado a los docentes del nivel medio, del Distrito Educativo 02-06, del municipio de San Juan de la Maguana, República Dominicana, hemos arribado a las siguientes conclusiones:

La población de docentes del nivel medio en el Distrito Educativo es mayormente femenina (53%); labora en la zona rural (60%); tiene más de 45 años de edad, siendo una población muy adulta. Un mínimo porcentaje (26%) labora en su área de formación; la mayoría (98%) posee el título de licenciatura y solo una cantidad mínima tiene nivel de especialidad o maestría (2%).

El área de formación más privilegiada por los docentes del nivel medio es la de Ciencias Sociales. Esto puede deberse a que la Universidad Central del Este (UCE) oferta esta carrera desde el 1984 hasta aproximadamente el año 2005. La universidad de procedencia de mayor rango de los egresados es la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Casi la totalidad de los docentes, objeto de estudio, no se han interesado en continuar su formación académica a nivel de post-grado. Parece ser que no cuentan con la motivación necesaria para continuar su proceso formativo.

Las estrategias más implementadas por los docentes del nivel medio son: retroalimentación de los contenidos, la participación y el trabajo, debates y lluvias de ideas. La población estudiada a través de los resultados obtenidos, más de la mitad (62%) de estos no toma en cuenta las necesidades e intereses del alumnado. Este porcentaje debe ser elevado, de modo que permita mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Según los informantes expresan de manera significativa, al hacer uso adecuado del tiempo destinado para la docencia, se sienten a gusto con su trabajo. Planifican el proceso educativo utilizando medios de comunicación adecuados, y privilegian el uso de exámenes escritos para evaluar el progreso de aprendizaje del alumnado.

No asumen los recursos tecnológicos como una herramienta fundamental en el desarrollo de los procesos cognitivos y afianzamiento de los aprendizajes,

incorporando de manera muy poco relevante e insignificante la tecnología digital en el proceso áulico. Tal es el caso de los programas como Excel, Power Point, Word, Data Show, televisores, Laptop, Cámara Fotográfica y la Radio.

Síntesis

En síntesis: A pesar de las limitaciones encontradas y presentadas en los hallazgos y los elementos concluyentes citados más arriba, el marco de referencia utilizado en el cuestionario, y las respuestas emitidas por estos docentes, permiten establecer, que los mismos aunque presentan serias limitantes en el uso e incorporación de la tecnología digital en el proceso áulico, emplean estrategias de planificación, de desarrollo del proceso enseñanza y aprendizaje, que se inscriben en la mayoría de los casos, en el campo de las señaladas como participativas, integradoras, aunque esto es contradictorio con la forma de evaluación que privilegian, que es por medio de la aplicación de pruebas escrita o exámenes.

BIBLIOGRAFIA:

- Argudin, Yolanda (2005). *Educación Basada en Competencias*. Trillas, México.
- Bendlin, C. (2005, mayo). *Curso de Planificación Estratégica*. [Documento Web]. Recuperado: <http://www.cicoam.org.py/materiales/modu>.
- Bixio, Cecilia (2005). *Enseñar a Aprender*. Homo Sapiens. Argentina.
- BROCKBANK, A. y MCGILL. I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Capelleras, J.I. y Veciana, J.M^a. (2001). Calidad de Servicio en la Enseñanza Universitaria: desarrollo y validación de una escala de medida, en *Documents de Treball*, n° 2001/4.
- Castro, C (2000). *Formación de Formadores. Metodología Docente*. Arfacimera. Buenos Aires.
- DAY; C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Esaño, J. (2011). *Los mapas conceptuales. Un recurso para ser feliz*. Aula de Innovación Educativa, Graó, Barcelona.

- Fernández, Luis Sobrado, (2002), *El Reto de la Formación Profesional*, Editora C.C. E., Madrid.
- Hernández Sampieri, Roberto, (2001), *Metodología de la Investigación*, 2da Edición, Editora S. A. de C. V., México.
- Iglesia, Rosa M. (2005). *Propuestas Didácticas*. Trillas, México.
- Justo A. Chávez R. J.Fundora, R. Pérez, L, (2011). *Estrategias Didácticas para enseñar a aprender* Ediciones Educación Cubana
- Ocaña, A. (2005). *Aprender a aprender estrategias y mapas conceptuales para estudiantes*. Madrid: CCS
- Ontorio, A.; González, J.P.R. y Luque, A.de (2003) *Aprender con mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar*. Madrid: Narcea
- Oviedo, Rosa Divina, (2007), *Manual de Procedimiento y Seguimiento en los Centros Educativos*, Editora Alfa y Omega, Santo Domingo.
- Villar y P. De Vicente (2010). *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU.G

Habilidades Sociales para el Manejo Pacífico de los Conflictos

Marinelys Montero Lebrón

Introducción

“La paz no es un concepto a enseñar sino una realidad a vivir”.

Lederach

Las habilidades sociales son capacidades que permiten el desarrollo de actitudes y comportamientos que facilitan el desenvolvimiento social efectivo de las personas. Las personas pueden manejar efectivamente las situaciones de la cotidianidad de acuerdo a las habilidades que posean. El desarrollo de habilidades sociales y el manejo efectivo de los conflictos son valorados como ejes transversales en el ámbito formal de la educación para la paz.

Esta investigación se orienta hacia el desarrollo de habilidades sociales para el manejo de conflictos en el estudiantado de 6to grado, del nivel primario del Centro Educativo Justina de León Montilla, dadas las dificultades para manejar situaciones conflictivas dentro y fuera del aula y las repercusiones que genera en la convivencia y clima escolar.

Se fundamenta en el tipo de investigación cualitativa bajo el enfoque de investigación-acción desde el modelo de Kemmis. Este modelo está aplicado a la enseñanza y plantea pasos que permiten identificar, planificar, tomar acciones y evaluar en forma participativa y reflexiva una situación existente en el contexto a intervenir, retomando el ciclo de acuerdo a los resultados obtenidos. La misma, ofrece la oportunidad de que el estudiantado mejore su valoración personal, la comunicación y la escucha, como mecanismo de prevención y manejo pacífico de los conflictos; el fortalecimiento de los valores, para el establecimiento de un clima escolar propicio para el aprendizaje, bajo normas de convivencia pacífica. Por lo que, representa un modelo de intervención para contextos similares.

Objetivos

General

Estudiantado con habilidades sociales desarrolladas manejan pacíficamente los conflictos.

Específicos

A partir de la intervención, el estudiantado de 6to. grado:

Identifica las condiciones que propician los conflictos entre ellos.

Analiza las opciones para la solución pacífica de conflictos, y el proceso de toma de decisiones.

Aplica nuevas técnicas de comunicación para resolución pacífica de conflictos con compañeros, compañeras, docentes y personas que le rodean en su entorno familiar y social, a partir del desarrollo de habilidades de escucha activa y empatía.

Desarrolla una autoestima que le permita manejar sus emociones inteligentemente frente a situaciones de conflictos en su cotidianidad

Clarifica los valores que promueven la convivencia armoniosa en el aula, modelando nuevos hábitos.

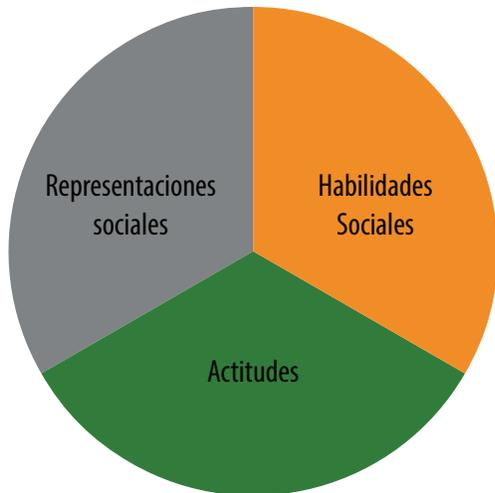
Referentes teóricos

En 1993 la división de salud mental de la Organización Mundial de la Salud, lanzó la iniciativa internacional para la educación en habilidades para la vida en las escuelas. El propósito de esta actuación, fue difundir a escala mundial la formación en un grupo de diez destrezas consideradas relevantes en la promoción de la competencia psicosocial de niñas, niños y adolescentes, útiles para afrontar las exigencias y desafíos de la vida diaria.

La educación en habilidades para la vida es un componente central de la calidad de la educación y del aprendizaje a lo largo de la vida, junto con las destrezas cognitivas básicas necesarias para leer, escribir y hacer cálculos matemáticos; según las declaraciones internacionales relacionadas con la promoción de la salud y la política educativa que confirman su importancia y animan a los países a comprometerse con este enfoque.

La teoría cognitiva social propuesta por Bandura, envuelve un factor conductual y un factor cognitivo, dos componentes sin los cuales no pueden entenderse las relaciones sociales. En el desarrollo de competencias sociales Bandura destaca que el aprendiz no es un sujeto pasivo que asiste desapasionadamente a la ceremonia de su aprendizaje, sino que participa activamente en el proceso e incluso espera cosas de esta etapa de formación (tiene expectativas). (<http://psicologiymente.net/social/bandura-teoria-aprendizaje-cognitivo-social>.) Es decir, las personas no sólo aprenden de lo que hacen de forma efectiva, sino también de lo que observan hacer a los demás.

El educador, de acuerdo a Bandura, citado por Rivière (1992), es responsable de la creación de un espacio de socialización que facilite el desarrollo de nuevos hábitos que mejoren la convivencia de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tiene como reto presentar constantemente modelos conductuales, verbales y simbólicos a los educandos, dado que es un marco de referencia para asimilar normas, debe de observar sus propias conductas y sus consecuencias; por otra parte, los educandos no sólo obtienen oportunidades de aprendizaje observacional de lo que hacen y dicen los educadores, sino también de sus compañeros/as.



Las conductas objeto de aprendizaje observacional relacionadas con la competencia social son las:

Habilidades sociales: pautas de comportamiento que adquirimos en nuestra interacción con los demás.

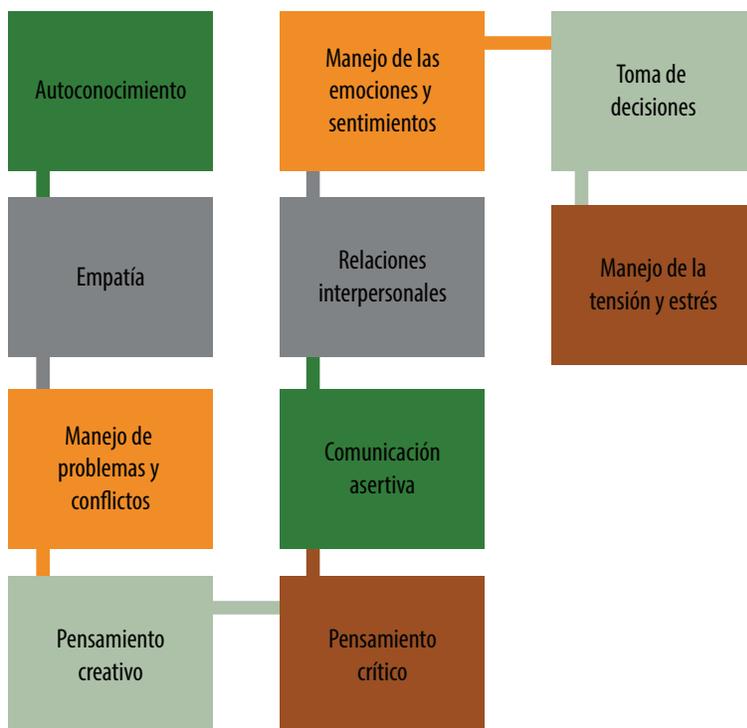
Actitudes: implican la tendencia a comportarse de una forma determinada en presencia de ciertas personas o situaciones.

Representaciones sociales: creencias, ideas y valores socialmente compartidos, incluyendo nuestras suposiciones e ideologías culturales, que nos ayudan a comprender el sentido del mundo.

El modelo de educación en habilidades para la vida, visualiza el desarrollo de competencias de naturaleza psicosocial que pueden aplicarse en diversas áreas: estilos de vida personales, relaciones sociales y acciones para transformar el entorno; persigue mejorar la capacidad para vivir una vida más sana y feliz, intervenir sobre los determinantes de la salud y el bienestar, y participar de manera activa en la construcción de sociedades más justas, solidarias y equitativas.

Para el desarrollo de las habilidades sociales el individuo cuenta con diversos mecanismos de aprendizaje: experiencia directa, observación, instrucción y retroalimentación.

Aunque existen muchas formas de clasificación de las habilidades para la vida, la OMS propone ésta, debido a su flexibilidad y aplicabilidad universal. Estas diez competencias son:



Existen unos elementos que identificamos como significativos dentro del desarrollo de habilidades sociales y que son inherentes al logro de las mismas: inteligencia emocional, comunicación efectiva y empatía.

Goldstein (2012) clasifica las habilidades sociales en: habilidades sociales básicas, avanzadas, relacionadas con los sentimientos, alternativas a la agresión, para hacer frente al estrés y de planificación.

Existen diversas concepciones sobre los conflictos. Tuvilla Rayo (2004) afirma que: cuando un conflicto se resuelve violentamente es porque las personas involucradas sienten que se les ha arrebatado algo considerado como esencial para ellos (integridad física, derechos, satisfacción de necesidades), y que su análisis puede hacerse desde lo afectivo a lo racional, de acuerdo a varios niveles: individual, nacional y mundial. En el nivel individual inciden los contextos familiar, escolar y social del individuo. Distinguir el nivel en que se origina el conflicto es vital para establecer las líneas de acción que proceden para el manejo eficaz del mismo. (p.53)

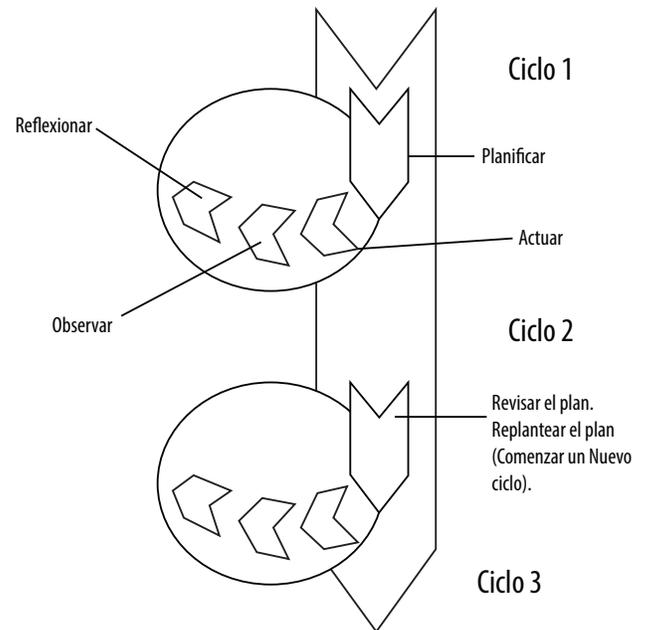
En tal sentido García-Ugarte (1997) sostiene que: se requiere de una comprensión de la propia manera de enfrentar los conflictos y explorar las respuestas más efectivas según el contexto y las circunstancias, teniendo en cuenta dos elementos: la importancia de la relación (presente y futura) entre las partes en conflictos y los intereses y objetivos de ambos. (p.12)

Tanto García-Ugarte como Tuvilla Rayo resaltan la oportunidad que da el conflicto para el aprendizaje de estrategias para el manejo constructivo del mismo y sus beneficios; dentro de los que se destacan la creación de habilidades de comunicación, relaciones humanas saludables, autoconocimiento, asertividad, pensamiento creativo y reflexivo, respeto y valoración de las diferencias, toma de decisiones y control de las emociones.

Metodología

Esta investigación se apoya en la Metodología Cualitativa. Se enfoca en la descripción y el análisis de aspectos ligados al comportamiento humano y a las razones que lo motivan; exploran la naturaleza de las relaciones sociales e interpretan la realidad a partir de las vivencias de los protagonistas.

Dentro del tipo de investigación cualitativa, se aplicó el enfoque de Investigación- acción, que busca a través del autoanálisis y la autorreflexión mejorar la práctica educativa. Al mismo tiempo, que presenta opciones de solución a una problemática del contexto.



El modelo implementado es el de Kemmis, porque tiene establecido unos pasos que permite identificar, planificar, tomar acciones y evaluar en forma participativa y reflexiva una situación existente en el contexto a intervenir, retomando el ciclo sobre los resultados obtenidos.

Este modelo se desarrolló con un enfoque hermenéutico-interpretativo que busca la comprensión de la conducta y la transformación de la conciencia de los participantes.

Las técnicas para la recogida de información utilizadas fueron: observación, entrevista, cuestionario, grupos focales, diario de campo, árbol de problemas, árbol de objetivos, análisis documental.

El esquema general de la investigación

FASE	ACTIVIDADES	TIEMPO	RESPONSABLE
Planificación	Diagnóstico de la situación. Delimitación del tema. Revisión documental del tema de investigación. Formulación de hipótesis de acción. Elaboración plan de acción.	3 semanas 7 al 28 de abril.	Equipo investigador
Acción	Intervenciones para sensibilización y capacitación con estudiantes.	12 semanas 31 de Octubre al 15 Noviembre 2013 24 Abril 2014 al 29 de Mayo 2014	Equipo investigador
Observación	Captar evidencias como resultado de la acción.	6 meses	Equipo investigador
Reflexión	Análisis de las informaciones. Triangulación. Evaluación de impacto de la intervención. Recomendaciones para la mejora.	3 meses	Equipo investigador

Principales resultados y su discusión

Las habilidades sociales generan una transformación en la forma en que el estudiantado se percibe en relación al grupo, propicia la participación activa e interactiva en las actividades escolares, mejora su cumplimiento de las asignaciones, fortalece su autovaloración.

Existen evidencias concretas de que el estudiando evolucionó gradualmente en sus relaciones interpersonales tanto entre los compañeros del mismo y otros grados, docentes y personal de apoyo del Centro Educativo.

El personal docente reporta cambios en el estudiantado, producto de las intervenciones; hay más respeto hacia el profesorado, mayor concentración en clase, más trabajo colaborativo impactando positivamente el rendimiento académico.

Se evidencia mejorías en el comportamiento, la valoración personal, las relaciones interpersonales y la comunicación, empoderamiento lingüístico (yo soy,

yo pienso, yo deseo), la asunción de normas básicas para la convivencia pacífica dentro de los contextos de socialización (escuela y familia).

Ponen en práctica la comunicación como herramienta para la prevención y solución de conflictos fuera y dentro del aula, la escucha activa como elemento que permite comprender mejor lo que sienten los demás, la responsabilidad que tenemos todos en la construcción de espacios de convivencia pacífica en la escuela y la familia, el trabajo en equipo como forma de realizar un trabajo de manera efectiva y la promoción del compañerismo, la colaboración y el respeto a las ideas de los demás.

Conclusión

Las habilidades sociales constituyen un elemento fundamental para el manejo de los conflictos y el establecimiento de un clima de convivencia escolar pacífico.

El estudiantado con habilidades sociales desarrolladas demuestra un cambio de actitud y el mejoramiento en las relaciones interpersonales con los demás miembros de la comunidad educativa.

El desarrollo de habilidades sociales requiere de la integración de todos los actores de la comunidad educativa, y debe ser garantizada a partir de la sensibilización, propiciando el empoderamiento de la problemática en todo el proceso.

La sensibilización del estudiantado genera la confrontación reflexiva de su realidad, y la asunción de compromisos frente al cambio.

La violencia que se refleja en los conflictos en la escuela es estructural, son conductas aprendidas en el hogar y la comunidad.

La legitimación de la violencia que hace el estudiantado es el detonante de los conflictos en el aula.

El estudiantado desea cambiar la manera como resuelve sus conflictos, mas no están formados culturalmente para controlar sus emociones, por lo que responden de forma espontánea y agresiva.

Los cambios y la modificación de conducta son procesuales.

El estudiantado legitima la violencia que viene de los docentes, justo de aquellos a los que le tienen más consideración y aprecio, valorándola como un acto de protección y de cariño. Se consideran merecedores del castigo, justificándolo por su comportamiento.

Los docentes justifican el uso de la violencia como mecanismo para mantener y controlar la disciplina.

El estudiantado aprendió a utilizar la comunicación asertiva como un medio para la prevención de los conflictos entre compañeros. A reconocer sus derechos y deberes frente a la creación de una cultura de paz a su alrededor.

El estudiantado desarrolló habilidades de comunicación, escucha activa, trabajo en equipo, pedir permiso, pedir el cambio de conducta del otro; cooperar y compartir. Así como la importancia de hablar en coherencia con los gestos.

La valoración de sí mismo y el reconocimiento/aceptación de su individualidad favorecen el respeto, la valoración de sus compañeros/as, el trabajo cooperativo y la apertura al aprendizaje

Conocer los valores para la convivencia pacífica propició que el estudiantado asuma conductas como comunicación, empatía, escucha activa, cooperación y respeto de las normas de convivencia.

Bibliografía

- Aldadis.net (2007). *Inteligencia emocional, habilidades sociales y resolución de conflictos en el aula*. La revista de educación Núm. 12. Recuperado de: www.aldadis.net/revista12/documentos/11.pdf
- Caballo, V. (1999). *Manual de evaluación y tratamiento de las habilidades sociales*. Editora Siglo XXI.
- CreeSer, (2009). [En línea]. *Habilidades sociales y Cultura de Paz*. Propuesta CreeSer y la Paz, Portal bloque de propuestas educativas. Recuperado de: <http://www.creeser.org.mx/propuesta.html>
- Dapelo, B. Cabrera, K., González, T. y Lillo, F. (2013). *Familia y Universidad, contextos relevantes para un desarrollo integral*, revista de Orientación educacional V27, No.51, CHILE.
- García, H, Ugarte, D. (1997). *Manual para maestros, Resolviendo conflictos en la escuela*. Perú: APENAC.
- Goldstein, A. y McGinnis E. (1990). *Programa de Habilidades para la Infancia Temprana*, Editora Research Press, Illinois.
- Goldstein, A. (1999) *Habilidades Sociales y autocontrol en la adolescencia*, Editora Siglo XXI.
- Goleman, D. (1996), *"Inteligencia Emocional"*, Editora kairós.
- Habilidades para la vida*, (Abril 2013). [En línea]. Recuperado de: <http://www.habilidadesparalavida.net/habilidades.php>
- Latorre, A. (2007): *La investigación-acción, Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. GRAO.
- MINERD, (2011), *Manual Habilidades para la vida*.
- Muñoz, C., Crespi, P. y Angrehs, R. (2011), *Habilidades Sociales*, ediciones Paraninfo, S.A. 1era. Edición. Madrid, España.
- Plan República Dominicana y MINERD, (2010), *Guía Disciplina Positiva en el aula*.
- PROFAMILIA, (2008), *Manual "Hablemos"* nueva edición corregida y aumentada.
- Tuvilla, J. (2004) *Guía convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*, Junta de Andalucía.
- UNESCO, (2010), *Guía Poner fin a la violencia en la escuela*.
- Valles, A., Vallés, C. y Tortosa, A. (2012) *Habilidades Sociales y emocionales 1 y 2*, Editorial Promolibros, Valencia.
- Riviére, A. (1992), *La Teoría Social del Aprendizaje. Implicaciones Educativas*, España, 6. Recuperado de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/material_complementario/m6/Teoria_social_aprendizaje.pdf
- Rodríguez, C. (Marzo 2013). [en línea]. *Habilidades sociales: Educar para las relaciones sociales*, Portal EDUCAPEQUES, escuela para padres. Recuperado de: <http://www.educapeques.com/escuela-depadres/habilidades-sociales-educar-para-las-relaciones-sociales.html>



Instituto Dominicano de Evaluación e
Investigación de la Calidad Educativa

www.ideice.gob.do