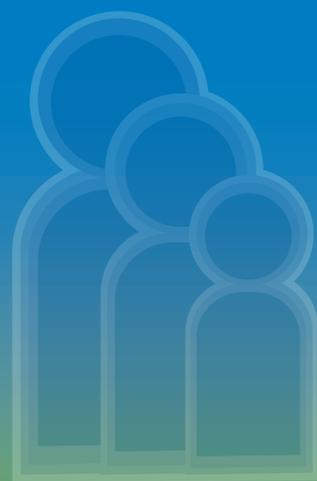


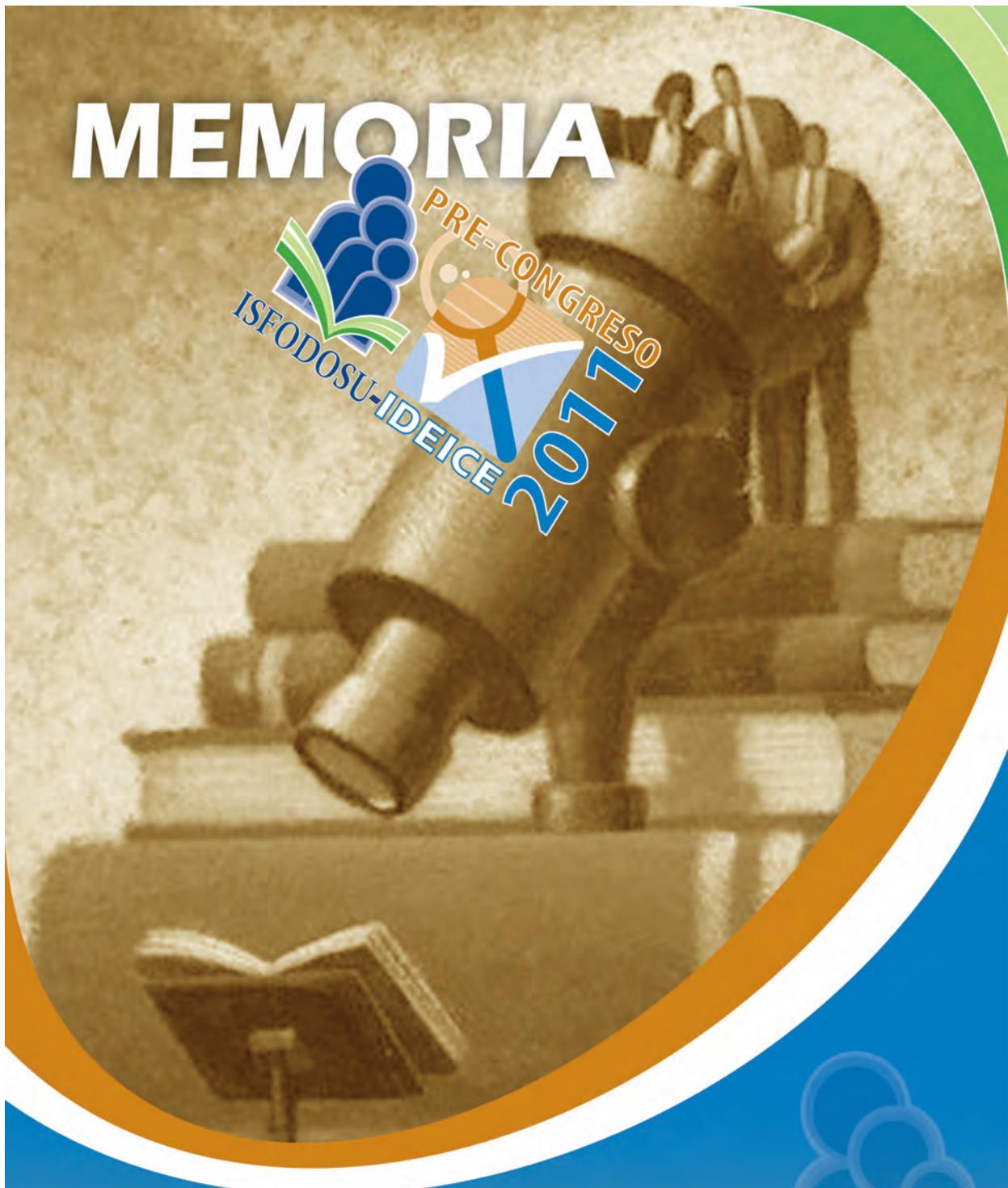
MEMORIA



Ministerio de Educación
REPUBLICA DOMINICANA



MEMORIA



Ministerio de Educación
REPUBLICA DOMINICANA



“Memoria Pre-Congreso ISFODOSU-IDEICE 2011”



REPÚBLICA DOMINICANA
Ministerio de Educación



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

Dirección Ejecutiva

- Dr. Julio Leonardo Valeirón (IDEICE)

Coordinación

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

Colaboradores

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

Diagramación

Mayra González

Corrección de estilo

Marina Aybar Gómez

Diseño de portada

Ing. Eric Morel

Edición: Noviembre 2012

ISSN: 2306-143X

Derechos Reservados

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

Santo Domingo, D.N.,
República Dominicana



REPUBLICA DOMINICANA

AUTORIDADES

Lic. Danilo Medina Sánchez

Presidente Constitucional de la República Dominicana

Dra. Margarita Cedeño de Fernández

Vicepresidenta Constitucional de la República Dominicana

Josefina Pimentel, M.A.

Ministra de Educación

Minerva Vincent, M.A.

Viceministra de Educación, Encargada de los Asuntos Técnicos Pedagógicos

Giselle Félix, M.A.

Viceministra de Educación, Encargada de los Asuntos Administrativos

Dr. Julio Leonardo Valeirón

Director Ejecutivo del IDEICE

Dra. Ana Dolores Guzmán de Camacho

Rectora del ISFODOSU

EQUIPO IDEICE

Equipo Técnico de Evaluación e Investigación

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

Asesora Técnica

Dinorah de Lima, M. Ed.

Unidad de Tecnología

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

Enlace interinstitucional

Julián Álvarez Acosta

Unidad Administrativa, Financiera y de Patrimonio

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

Unidad de Comunicación y Conducción

Elaine Marte Sime, M. A.

Centro de Documentación

Ing. Eric Morel
Ing. Dilia Armesto Núñez

EQUIPO ISFODOSU POR RECINTOS

Rectoría

Josefina Mercedes

Argentina Cabrera

Juan Zoilo Roa

Félix Evaristo Mejía

Vicerrector Ejecutivo: Marcos Vega Gil

Director Administrativo: Mariano de la Rosa

Encargado de Investigación: Carmen Gálvez

Educación Física

Vicerrector Ejecutivo: Manuel Suero

Director Administrativo: Ivelisse Reinoso

Encargada de Investigación: Milagros Guerrero

Juan Vicente Moscoso

Vicerrector Ejecutivo: Sor Mercedes Carrasco

Directora Administrativa: Sor Josefina Saavedra

Encargado de Investigación: Luis G. Sobet

Urania Montás

Vicerrector Ejecutivo: Rubén Zabala/Jorge Sención

Director Administrativo: Gabriel Mateo

Encargada de Investigación: Luisa C. Paniagua

Emilio Prud'Homme

Vicerrector Ejecutivo: Sor Basilia Ramírez

Directora Administrativa: Mary de León

Encargada de Investigación: Dionicia Reynoso

Luis Napoleón Núñez Molina

Vicerrector Ejecutivo: Franco Ventura C.

Director Administrativo: Francisco Javier

Encargada de Investigación: Ceferina Cabrera

Encargado de Tecnología: Ramón Emilio Vilorio

ÍNDICE

Pág.

Presentación	9
Introducción	11
I. ACTO INAUGURAL.....	13
a. Palabras de apertura y Bienvenida, Dra. Ana Dolores Guzmán de Camacho, Rectora ISFODOSU.....	13
b. Palabras de Apertura y Motivación al Pre-Congreso 2011, Dr. Julio L. Valeirón, Director Ejecutivo, IDEICE.....	17
c. Discurso Inaugural del Pre-Congreso ISFODOSU-IDEICE 2011, Mtra. Josefina Pimentel, Ministra de Educación...	19
II. VIDEOCONFERENCIA-TALLER “INVESTIGACIÓN EN EL AULA”, DRA. CARMEN CARABALLO.....	23
III. PANELES Y PANELISTAS POR RECINTOS.....	29
A. Recintos Félix Evaristo Mejía y Educación Física.....	30
Panel 1: Formación Docente, Gestión Educativa y Buenas Prácticas.....	30
Coordinador(a): Pascual Leocadio	
Relator(a): Magalys Santana	
1. Uso de la tecnología en el desarrollo del proceso de aprendizaje en estudiantes del Programa de FIMEB del Recinto Félix Evaristo Mejía. Ángela Mejía.....	30
2. Las Pruebas de Aptitud Física: Un reto para la calidad educativa en el área de la Educación Física en la escolaridad dominicana. Luciano Ramírez y Juan Francisco Vargas.....	36
3. Incrementar y mejorar el equilibrio en los estudiantes de primer grado del Nivel Básico de la Escuela Mirador Norte, Leoncio Manzueta Corporán, Betzaida Rodríguez Duarte y Juan Mieses Hernández.....	60
4. Situación socioeconómica y cultural de familias de estudiantes de educación superior: opciones de mejora, julio de 2011, Damaris Díaz, Coautoras: Estudiantes Educación Inicial.....	67
Panel 2: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación.....	75
Coordinador(a): Issa Morillo	
Relator(a): Maritza Méndez	
1. Impacto del Programa de Capacitación de Maestros en la Práctica Docente, Monte Plata, Marcos Vega Gil.....	76
2. Monitoreo y evaluación de estudiantes de nuevo ingreso a la Licenciatura de Educación Inicial. Diagnóstico. Bilda Valentín.....	80
3. Uso de la carpeta como estrategia de aprendizaje. Mariano de la Rosa.....	95
4. Impacto del uso de guías metodológicas para la enseñanza de la Educación Física en la práctica de maestros no especializados. José Mairéní Nina Peña.....	98
B. Recintos Luis Napoleón Núñez Molina y Emilio Prud’Homme.....	107
Panel 1: Enseñanza y Evaluación.....	108
Coordinadora: Oritiana Serrat, M. A.	
Relatora: Bernarda Bretón, M.A	

1. Innovaciones y mejoras en el sistema de evaluación aplicada a la pasantía del Recinto Emilio Prud'Homme. María del Carmen Báez, M.A, Damiana Pichardo, M. A., y José L. Reynoso.....	108
2. La Evaluación como proceso reflexivo y participativo en el aula. Alejandrina Miolán Cabrera, Bernardita Bretón Martínez y Arelis García Tatis.....	119
3. Análisis del proceso de evaluación docente y plan para su seguimiento. Dra. Eladia Rodríguez.....	125
4. La autorreflexión, intercambio de experiencia y colaboración: base para la pasantía en la formación inicial de maestros. Francisca Aurora Elizabeth García Hernández, Martha Oritiana Serrata García y José Ignacio Tavera Guzmán.....	135
5. Aprendizaje de la Matemática a través de la estrategia del trabajo en equipo, Jesús Antonio Medina, M.A., Antonio Manuel Cruz y Narciso Bautista.....	144

Panel 2: Gestión Educativa y Buenas Prácticas 150

Coordinadora: María del Carmen Báez, M.A.

Relatora: Rosario Figueroa M.A.

1. Mejoras en la implementación de las estrategias participativas de la asignatura Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, Habilitación Docente del Recinto Emilio Prud'Homme, Ana Teresa Valerio, M.A.....	150
2. Estrategias pedagógicas para la mejora de la comprensión de textos en lo referente al análisis e interpretación en los estudiantes sabatinos de Educación Básica. Altagracia Concepción Domínguez, José Ricardo Guzmán y Eustinia Altagracia Castro.....	156
3. Implementación de estrategias para fortalecer el trabajo en equipo con directivos académicos de una institución de educación superior, Dra. Martha Teresa Gabot.....	166
4. La Cultura Investigativa en el Aula: una nueva tendencia educativa, Ceferina Cabrera, Miguel Ángel Castillo y Lourdes Bencosme.....	178

Panel 3: Evaluación de Logros de Aprendizaje y Políticas Educativas..... 184

Coordinador: Jesús Medina, M.A.

Relatora: Cesarina Bencosme, M.A.

1. Rendimiento académico sobre dominio lógico-algebraico de los estudiantes de 1er. Año del Nivel Medio en el Área de Matemática del Liceo La Salle, Arroyo Frío, del Distrito Educativo 06-01, de José Contreras. Año Escolar 2010-2011. María Mercedes Peña Rosario, M.A., y Víctor Roldán Núñez Vásquez, M.A.....	184
2. La comprensión lectora: un camino al éxito profesional del docente, Dionicia Altagracia Reynoso García, Rosario Figueroa Figueroa y Antonio Apolinar Núñez Alba.....	191
3. Análisis del nivel de escolaridad de los trabajadores informales UTESA, Rosanna Altagracia Arias, M.A.....	200
4. La deserción en la educación a distancia: caso Universidad Abierta para Adultos, UAPA. Dra. Yanet Jiminián	
5. Eficacia de la metodología semipresencial del PREPARA, Christian Diloné, M.A.....	216
6. Comprensión lectora en docentes de cuarto grado de la escuela pública: Análisis por Niveles de Complejidad en el procesamiento de la información, actitudes y factores socioculturales. Denicy Peña, Norma Abréu y Henry Naveo (PUCMM).....	224

C. Recinto Urania Montás..... 231

Panel 1: Factores que Inciden en las Prácticas Educativas..... 233

Coordinadora: Romelia Colón Valdez, M.A.

Relatora: Paula Matos, M.A.

1. Impacto de la pasantía en el dominio de la práctica docente. Carmen Alicia Brea, M.A.....	232
2. Mejoras del aprendizaje y dominio de las competencias matemáticas de los estudiantes de Licenciatura de Educación Básica del Recinto Urania Montás, Magdalinda Soriano Escalante, M.A.....	235

3. La Emigración y sus consecuencias en la gestión de los centros escolares del Distrito Educativo 02-02 de Pedro Santana, Wander Leandro Carrasco Díaz, M.A., y Federico Rafael León Oviedo, M.A.....241

Panel 2: Gestión Educativa (Impacto De la Lingüística y de la Investigación Acción en el Proceso Educativo)..... 248

Coordinadora: Suzana B. Hernández, M.A.

Relator: Anexis Figueroa, M.A.

1. Estudio de las variaciones lingüísticas diatópica y diastrática en los hablantes de la provincia de San Juan, R. D., 2009, Elvira Ramírez, M.A., y Alba Nely Ogando, M.A.....248

D. Recinto Juan Vicente Moscoso.....262

Panel 1: Gestión Educativa y Buenas Prácticas (Salón 01).....265

Coordinador(a): Elisa Mena

Relator(a): Grecia Jerónimo

1. Motivación de entrada al estudio de la carrera docente en condiciones adversas. Luis G. Sobet..... 265
2. Aplicación de Tecnologías de Información y Comunicación para elevar el rendimiento académico en Matemática. Nércido Martínez.....272
3. Propuesta de integración de las tecnología (TICI) en la enseñanza del idioma francés en las escuelas básicas urbanas del Distrito Educativo 05-01 de San Pedro de Macorís, diciembre de 2009. Martha Lucía Zapata.....278
4. Dominio metodológico de los recursos didácticos en la Matemática en el 2do. Ciclo del Nivel Básico Matutino de los centros educativos urbanos Abigail Mejía, Señorita Elupina Cordero y La Inmaculada de Sabana de la Mar, 2008-2009. Rosmeri Carrasco Ozoria y Ana Jahira Hernández Paredes.....286
5. Sobriedad escolar en tercer grado del Nivel Básico de la Escuela Anexa Juan Vicente Moscoso de San Pedro de Macorís, 2008-2009. Johanny Mercedes Berroa, Josefina Sánchez y Diego Michael de la Rosa..... 292
6. Elementos tradicionales remanentes en la forma de aprender las ciencias sociales del estudiantado de Licenciatura en Educación Básica del Recinto Juan Vicente Moscoso de la Ciudad de San Pedro de Macorís, agosto de 2008. Loreto Álvarez, Carmen Pogson y Luis Sobet.....297

Panel 2: Enseñanza y Evaluación (Salón 02).....305

Coordinador(a): Mireya Jerónimo

Relator(a): Santa Lucía González

1. Dominio de las normas ortográficas en la redacción de textos, primer grado, Primer Ciclo del Nivel Medio. José Antonio Contreras G. y Roberto Villa Oliver.....305
2. Función del lenguaje en la educación matemática del Nivel Medio, año Escolar 2008-2009. Luz Delania Cedano Santana y Ernesto Cues Charles.....313
3. Incidencia de los libros de Lengua Española en el desarrollo lingüístico del estudiantado del Nivel Medio. Domingo Antonio Serrano Santana y Rafael Guerrero Ramírez.....317
4. Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje de la Matemática en el Nivel Medio (Zona Urbana) de San Rafael del Yuma, 2009-2010. José Ramón Mota Pichardo y Santiago Mota Rijo.....324
5. Características de la enseñanza de la Geografía en el Primer Ciclo del Nivel Medio en el Liceo Gastón Fernando Deligne, San Pedro de Macorís, 2008-2010. Víctor Mariano Grullón Cotes..... 330

I. Palabras de presentación

Como parte importante del 2do. Congreso IDEICE 2011, se llevó a cabo el Pre-Congreso ISFODOSO-IDEICE 2011 con el lema “Investigación para el Cambio”, el cual se desarrolló en los recintos¹ del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, el día 17 de noviembre del año 2011.

El propósito de este Pre-Congreso fue crear un escenario de cobertura nacional para la presentación de resultados de evaluaciones e investigaciones realizadas por investigadores, maestros, formadores de formadores y estudiantes de educación de maestría y doctorado, de las distintas regiones del país. De este conjunto de estudios (53 en total), tal y como se hizo, se seleccionaron aquellos que por su importancia y relevancia se entendió debían ser presentados en el II Congreso IDEICE 2011. Esta actividad reunió a 923 personas, distribuidas en los referidos recintos.

En el marco del Pre-Congreso, se realizó un taller sobre “Investigación en el Aula”, impartido por la Dra. Carmen Caraballo, el cual fue retransmitido por videoconferencia a más de trescientos maestros a nivel nacional.

Todo el contenido de este Pre-Congreso, así como del Taller Investigación en el Aula, se ofrece en esta Memoria, que se pone a la disposición de funcionarios, técnicos, directivos de escuelas y maestros a nivel nacional, así como a toda persona interesada en la realización de estudios e investigaciones en el ámbito educativo.

En cada recinto, la actividad se organizó en paneles de presentación de estudios y discusión, desde los cuales los investigadores y evaluadores presentaron los aspectos más relevantes de sus trabajos, y el público presente pudo intervenir con las preguntas o comentarios pertinentes.

Con esta actividad, el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, conjuntamente con el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, pudo dar continuidad a su propósito de generar una cultura de evaluación e investigación de la educación, posibilitando con ello un conocimiento más cualificado de la realidad educativa dominicana y, por tanto, la posibilidad de generar nuevas acciones que coadyuven al desarrollo de una educación de mayor calidad, tal y como se merecen, por derecho y ética, todos nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes adultos dominicanos.

¹ Félix Evaristo Mejía y Educación Física de Santo Domingo, Luis Napoleón Núñez Molina y Emilio Prud'Homme de Santiago de los Caballeros, Urania Montás de San Juan de la Maguana y Juan Vicente Moscoso de San Pedro de Macorís.

INTRODUCCIÓN

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, IDEICE, dispone de un espacio permanente de divulgación denominado “Congreso IDEICE”. Este escenario tiene el propósito de convocar a profesionales y organizaciones del ámbito educativo a presentar y debatir hallazgos y resultados de investigaciones y evaluaciones educativas, como respuesta a necesidades, problemas y preocupaciones del sistema educativo dominicano. Para ello, se ha requerido la colaboración de los investigadores del ámbito nacional e internacional.

La primera versión de este evento ha sido el “Primer Congreso IDEICE 2010”, siendo el precedente nominativo para nombrar los sucesivos. En el marco de la celebración del “II Congreso IDEICE 2011”, el IDEICE y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, ISFODOSU, acordaron una alianza estratégica para realizar eventos comunes. Fruto de esta alianza nace la idea de celebrar un pre-congreso.

El Pre-congreso ISFODOSU-IDEICE es un espacio de presentación y difusión de investigaciones y evaluaciones realizadas en cada región del país por los profesionales educativos de la zona, teniendo como referencia los recintos del ISFODOSU. De esta manera, el Instituto impulsa la realización de una labor profesional, la difusión y la búsqueda de opciones de mejora continua de los procesos educativos. Para ello, el ISFODOSU cuenta en sus seis (6) recintos con aulas virtuales, lo que asegura su cobertura nacional, llegando a un mayor número de participantes.

La idea de un realizar pre-congreso se corresponde con el interés de fomentar la actividad investigadora en los diferentes niveles del sistema educativo dominicano. Con esta modalidad, se busca ir perfilando investigadores y, sobre todo, una conciencia investigativa de cobertura geográfica nacional que ilumine la toma de decisiones en el interior del sistema educativo.

Ambos institutos se han comprometido en aunar esfuerzos, personal y recursos para lograr los siguientes objetivos:

Incentivar y fomentar por parte del IDEICE y el ISFODOSU la acción investigativa entre los formadores de formadores y los maestros de las distintas regiones del país.

Crear un escenario de cobertura nacional para la presentación de resultados de evaluaciones e investigaciones realizadas por investigadores, formadores de formadores, estudiantes de educación y maestros de las diferentes regiones del país.

Crear lazos estratégicos entre el IDEICE y el ISFODOSU en beneficio de una cultura de la investigación educativa.

Seleccionar las mejores investigaciones presentadas en los diferentes recintos del ISFODOSU para ser presentadas en los congresos del IDEICE.

Dicha alianza entre el ISFODOSU y el IDEICE tiene una primera experiencia práctica, la celebración del primer pre-congreso denominado “**Pre-congreso ISFODOSU-IDEICE 2011**”, con el lema “**Investigación para el Cambio**”, efectuado en 4 recintos el día 17 de noviembre de 2011. Para la celebración de este evento, se conformó una comisión interinstitucional encargada de organizar todas las actividades, destacándose el acto de apertura con palabras motivadoras de los anfitriones: la Dra. Ana Dolores Guzmán de Camacho, rectora del ISFODOSU, y el Dr. Julio Leonardo Valeirón, director ejecutivo del IDEICE. El discurso inaugural estuvo a cargo de la ministra de Educación, maestra Josefina Pimentel.

Un evento importante a destacar dentro del programa común fue la Videoconferencia-Taller “**Investigación en el Aula**”, impartido por la Dra. Carmen Caraballo. Hay que señalar que de todas las actividades realizadas por el IDEICE, con esta videoconferencia se marca un hito importante, es su transmisión en línea vía internet disponible al mundo, además de ser transmitida en las aulas virtuales de cada recinto.

Después de las actividades comunes, cada recinto tuvo su programación particular, destacándose que de los seis recintos, por razones prácticas, realizaron su programación en conjunto el Recinto Félix Evaristo Mejía y el de Educación Física; de igual manera, el Recinto Emilio Prud'Homme se unió al Luis Napoleón Núñez Molina. De todos los recintos, la cantidad de participantes y de ponencias se presentan en el siguiente cuadro.

No.	Recinto	Asistentes	Ponencias
1	Félix Evaristo Mejía y Educ. Física, Santo Domingo	275	16
2	Luis Napoleón Núñez. Molina y Emilio Prud'Homme, Santiago	300	14
3	Urania Montás, San Juan de la Maguana	170	8
4	Juan Vicente Moscoso, San Pedro de Macorís	178	15
	Total	923	53

El presente documento es un reconocimiento a los expositores por el esfuerzo realizado, y a través de ellos, a la iniciativa del ISFODOSU y el IDEICE. El criterio de lectura de este documento es que “todo es mejorable”; todo lo que hace el hombre es mejorable y perfectible, en nuevas oportunidades se irá presentando la mejoría y los avances. Es como diría la expresión “es preferible cometer errores al intentar hacer algo y no fracasar nunca por no haber intentado hacer nada”.

A. Palabras de apertura y Bienvenida

Dra. Ana Dolores Guzmán de Camacho, Rectora del ISFODOSU

Honorable señora Ministra de Educación, maestra Josefina Pimentel.

Distinguido director del IDEICE, Dr. Julio Leonardo Valeirón.

Señores/as viceministros/as.

Distinguidos directores/as regionales y distritales, técnicos/as.

Funcionarios del IDEICE.

Representantes de universidades amigas.

Directores de Institutos.

Directores de investigación.

A toda la comunidad de los recintos.

Ponentes.

Participantes.

Empleados.

Invitados especiales.

Amigos y amigas.

Buenos días a todos/as

Para el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, (ISFODOSU), es un honor compartir con el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, IDEICE, este primer pre-congreso, el que será un antecedente al 2do. Congreso IDEICE 2011. Éste se desarrolla en nuestros seis recintos ubicados a nivel nacional, en San Pedro de Macorís, Recinto Juan Vicente Moscoso; San Juan de la Maguana, Recinto Urania Montás; Santiago de los Caballeros, Recintos Luis Napoleón Núñez Molina y Emilio Prud'Homme y en Santo Domingo, los Recintos Félix Evaristo Mejía y Educación Física. Actividad previa, a la que se llevará a cabo en el 2do congreso IDEICE 2012, los días 7 y 8 de diciembre del año en curso.

Anteriormente, se habían realizado encuentros locales para discutir temáticas educativas de investigación en los recintos mencionados, por lo que la organización de este pre-congreso en sus sedes se ha podido realizar con la agilidad requerida.

Nos sentimos honrados y complacidos por la selección del IDEICE de nuestros recintos para la celebración de este evento ya que los dos institutos del Ministerio, aunque con diferentes objetivos y misiones, se fortalecen mutuamente y fortalecen el Ministerio de Educación. Funcionarios de la Rectoría en coordinación con funcionarios del IDEICE y de los recintos, han coordinado esfuerzos para que esta actividad sea exitosa. El trabajo ha sido arduo, armonioso y reconfortante.

En este pre-congreso se abordarán temáticas como:

- Problemas de la sobreedad en Educación Básica 3er grado.
- Función del lenguaje en la educación Matemática del Nivel Medio.
- Resultados de las pruebas de aptitud física en la escolaridad dominicana.
- Diagnóstico, monitoreo y evaluación de estudiantes de nuevo ingreso a la Licenciatura de Nivel Inicial.
- La migración y sus consecuencias en la gestión de los centros escolares del Distrito Educativo 02-02 de Pedro Santana.
- Impacto del programa de capacitación de maestros en la práctica docente, entre otras.

El componente investigativo ha sido siempre el talón de Aquiles de universidades e instituciones de Educación Superior de nuestro país, nuestro instituto no escapa a ello. Hemos realizado esfuerzos sostenidos para mejorar esta debilidad, ponemos empeño en que nuestros estudiantes realicen investigaciones, investigación-acción, a través de sus pasantías, tomando en consideración la realidad que viven las escuelas.

Apoyándose en nuestras líneas de investigación, el Instituto ha fortalecido sus investigaciones a través de las tesis de maestrías, proceso digno de mencionar particularmente por la experiencia obtenida por nuestros docentes en la maestría de “Formación de Formadores”, la que inició su docencia con el Dr. Antonio Latorre, prestigioso investigador español de la Universidad de Barcelona. Algunos de estos trabajos están en imprenta para su publicación. El Instituto ha realizado investigaciones con expertos, siempre con el apoyo de los profesores encargados de investigación de los recintos, entre estos se pueden citar:

Diagnóstico sobre la investigación en el ISFODOSU, perspectiva para su desarrollo, maestro Onofre Rojas.

Estudio de la percepción del clima social: oportunidades para el desarrollo de la cultura democrática en los centros educativos, Fundación Juan Bosch e ISFODOSU.

Transferencia didáctica de las intervenciones realizadas en las prácticas docentes y pasantía profesional de centros, Argentina Cabrera y Carmen Gálvez.

Acciones didácticas para el desarrollo de competencias en el estudiantado de la carrera de Educación Básica en el área de Ciencias Sociales, Dionisia Reynoso.

Formamos la comunidad de investigadores con representantes de todos los recintos. Este pre-congreso está jugando un importante papel, en los cuales ha descansado el proceso de organización de este evento.

En el ámbito de la investigación educativa se han venido ventilando una serie de tendencias de

investigación. Predominando en nuestra academia la investigación-acción, encaminada a realizar investigaciones que forman sujetos que participan en su propia práctica educativa.

Al respecto, hemos adoptado la posición del Dr. Antonio Latorre (Pág. 7) el cual nos indica que la enseñanza debe convertirse en práctica investigadora, siendo la investigación una actividad autorreflexiva y el profesorado como investigador de su práctica docente, con el fin de mejorar la calidad de la educación.

Este autor señala que “Hoy más que nunca, los profesionales de la educación, juegan un papel clave en la mejora de la calidad de la educación. La imagen del profesorado investigador es considerada como una herramienta de transformación de las prácticas educativas” (ver Pág. 2 de Latorre).

Debemos superar la idea de considerar la enseñanza y la investigación como dos actividades separadas, hecho que ha ocurrido con la teoría y la práctica. La investigación debe realizarse en los centros educativos y para los centros educativos, en el entorno de las situaciones problemáticas de las aulas, como lo hacen nuestros pasantes, a propósito, Stenhouse (1998), citado por De Latorre (Pag.10), nos dice: “Sólo los docentes, sobre una base de continuidad tienen acceso a los datos cruciales para comprender las aulas”.

Debemos comprender que en el desarrollo del Currículo de lo que se trata es de analizar, de profundizar en el qué y el para qué del conocimiento. Es el esfuerzo por buscar el sentido, la significación cognitiva, el proceso que está implícito en el desarrollo curricular, y desarrollar el conocimiento a través de la investigación como parte esencial del currículo. Nuestro currículo no sólo debe incluir la investigación sino que debe propiciar el despertar o mantener el deseo por la investigación, pero no como una intención simplemente intelectual, sino para que la formación hacia la investigación se pueda dar con una intencionalidad formativa, orientada hacia la búsqueda de información que sugieran la solución de problemas.

En este sentido, no sólo se debe exponer o enseñar las formas y metodologías de investigación, sino propiciar el amor, despertar la pasión por la investigación. Se aprende a investigar investigando, trabajando, participando en las diversas tareas cotidianas, Posner (2004:8) (citado por Mora David, 2008 p. 25).

Apostemos a la formación del maestro del siglo XXI, el cual debe asimilar la cultura de investigaciones como una práctica cotidiana.

Gracias, profesor Dr. Leonardo Valeirón y su equipo, por ofrecernos esta importante oportunidad de reflexionar nuestra labor de investigación.

Gracias, al equipo de la Rectoría del ISFODOSU, sus vicerrectores, directores académicos, directores de investigación y sus respectivos equipos, y todos los que de una manera u otra han contribuido al desarrollo de este evento.

A la señora ministra de Educación, maestra Josefina Pimentel, gracias por su decidido apoyo al desarrollo de nuestros Institutos y su confianza depositada.

A todos los participantes que han dejado de lado sus ocupaciones cotidianas, unos para hacer sus aportes a través de exposición de sus experiencias investigativas, otros por su deseo de aprender y superarse.

Bibliografía Básica

1. Latorre, Antonio (2007). La investigación-acción. Publidisa. España. Editorial Grao.
2. Mora de Alarcón (2008). Investigar y Transformar GD6M Impresores, La Paz, Bolivia.
3. ISFODOSU (2008). Investigaciones indicadores de Calidad. Sto. Dgo., D. N. Impresora Josué.
4. ISFODOSU (2008). Publicaciones de Monografías. Sto. Dgo., D. N. Impresora Josué.
5. ISFODOSU-IDEICE 2011. Programas Pre-Congreso “Evaluación para el Cambio”.

B **Palabras de Apertura y Motivación**

Dr. Julio L. Valeirón, Director Ejecutivo, IDEICE

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), en todo su personal, se siente regocijado por el inicio de esta actividad, la cual representa la concepción de una visión en que la investigación y la docencia siempre deben ir de la mano, con más razón cuando el docente, asumiéndose como promotor de cambios en la escuela y el aula, requiere de información científica, organizada y sistemática, que le permita orientar su labor docente. Es un esfuerzo por lograr los propósitos que su misión le plantea, que todos los estudiantes aprendan, desarrollando todo su potencial cognitivo, actitudinal y valorativo. Por otro lado, por cuanto la razón de ser del investigador educativo es estudiar, comprender la dinámica enseñanza–aprendizaje, a fin de aportar sus hallazgos al desarrollo de una educación de mayor calidad, vale decir, aquella que propicia que todos los estudiantes aprendan.

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) han comprendido que juntos pueden aunar esfuerzos por alcanzar el anhelo de la sociedad dominicana, y del propio Ministerio de Educación, aportar sus conocimientos y sabidurías, en un esfuerzo por hacer un mayor aporte al desarrollo de una educación equitativa y de calidad.

Hoy, 17 de noviembre de 2011, iniciamos el 2do. Congreso IDEICE 2011 con la inauguración y desarrollo del Pre-Congreso ISFODOSU-IDEICE-2011, en el cual estudiantes, maestros, formadores de formadores, directivos de centros, personas interesadas y autoridades de ambos institutos nos damos cita para compartir conocimientos y reflexiones de manera simultánea en los recintos del ISFODOSU:

- Recinto Félix Evaristo Mejía (Santo Domingo);
- Recinto de Educación Física (Santo Domingo);
- Recinto Emilio Prud'Homme (Santiago de los Caballeros);
- Recinto Luis Napoleón Núñez Molina (Licey, Santiago de los Caballeros);
- Recinto Urania Montás (San Juan de la Maguana);
- Recinto Juan Vicente Moscoso (San Pedro de Macorís).

Muy probablemente, más de 500 personas están congregadas para celebrar la fiesta del conocimiento y la reflexión, por una educación digna y de calidad.

Al mismo tiempo que un gran número de docentes participa de este proceso de intercambio de los hallazgos de investigaciones realizadas en cada una de estas regiones, otro lo hace de manera virtual, desde las salas virtuales, en cada recinto, para participar en el Taller “Investigación en el Aula”, bajo

la orientación de la Dra. Carmen Caraballo, quien, con mucho entusiasmo, y a pesar de sus múltiples responsabilidades, dijo sí a la invitación que le hicimos para desarrollar tan importante actividad.

Sra. Ministra de Educación, Mtra. Josefina Pimentel, usted es testigo hoy de que cuando somos capaces de dejar que nuestra imaginación abra sus alas, son muchas las cosas que seremos capaces de hacer, sobre todo, aquellas que tienen que ver con el derecho de nuestros estudiantes a que les ofrezcamos una educación de calidad, como una oportunidad de convertirse en ciudadanos y ciudadanas de un país que aspira a vivir una vida democrática y participativa, laboriosa, comprometida moral y éticamente por la construcción de una vida digna.

Muchas gracias

C. **Discurso Inaugural del Pre-Congreso ISFODOSU-IDEICE 2011.**

Mtra. Josefina Pimentel, Ministra de Educación

Estamos dando inicio a un hecho sin precedente en la educación dominicana, la apertura del Pre-Congreso ISFODOSU-IDEICE 2011, donde dos entidades del Ministerio: el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, se han puesto de acuerdo mediante una alianza estratégica, para organizar y llevar a cabo esta importante actividad. La investigación y la docencia aunan esfuerzos con miras a proporcionarnos explicaciones de naturaleza científica, sobre los procesos de la labor cotidiana de nuestras escuelas, y los resultados que se originan como consecuencia de ello.

Echeverría (1993) señala cuatro cuestiones constitutivas de la actividad científica: a) Analizar la realidad; b) Explicar los acontecimientos que tienen lugar en ella; c) Prever los acontecimientos derivados, y d) Controlar y actuar sobre los factores que intervienen.

Para la educación, dicha actividad se constituye en algo co-sustancial, pues es necesario e imprescindible, conocer el impacto que nuestras políticas y acciones educativas tienen, así como los factores que contribuyen de una u otra manera en los aprendizajes de nuestros estudiantes, razón principal de todos los esfuerzos que se realizan desde el Ministerio de Educación y sus diferentes instancias. Es decir, la investigación y la evaluación educativa se constituyen en herramienta imprescindible para alcanzar una educación de calidad, pues conocer y comprender los resultados y/o los logros educativos enmarcados dentro de un conjunto de factores, tanto internos como externos a la escuela y al aula, se constituye en una valiosa oportunidad para evaluar las políticas, los planes y los programas que se ejecutan en el Ministerio de Educación en todos sus ámbitos; principalmente aquellos que tienen que ver con la acción educativa de manera directa, es decir, la escuela y el aula. Y es que investigamos y evaluamos porque queremos conocer si estamos alcanzando los propósitos que definimos en nuestros planes y proyectos; porque no queremos contentarnos sólo con nuestras propias percepciones, opiniones e ideas personales, sino que necesitamos que dichas opiniones e ideas puedan ser contrastadas, mediante los procedimientos que ofrece la ciencia, y de esa manera, poder acercarnos a una comprensión más precisa y objetiva de los logros y procesos educativos, libre de nuestros prejuicios, que a veces empañan o sesgan el conocimiento de la realidad educativa.

Por mucho tiempo, la mayoría de las decisiones que se tomaban en materia de política educativa se hacía principalmente a partir de estudios realizados en otros contextos, o de las experiencias de quienes tomaban dichas decisiones. Hoy, nos situamos en una perspectiva diferente, pues contamos con información importante y relevante proveniente de estudios realizados en el contexto en que se desenvuelven nuestras escuelas.

He podido apreciar, por ejemplo, que en el 1er Congreso del IDEICE, celebrado el año pasado, más de 20 investigaciones fueron presentadas en el mismo, enriqueciendo de manera notable el acervo científico producido en el sector educativo, y dándonos la oportunidad de una visión más crítica y objetiva de las realidades estudiadas.

Pero no se investiga tan sólo para satisfacer sólo la curiosidad del investigador, sino, y principalmente, para quienes toman decisiones en el plano de las políticas educativas; para quienes formulan planes y proyectos a nivel técnico y, especialmente, para que quienes ejecutan estos planes y proyectos en los espacios locales, puedan reconocer la pertinencia y relevancia de cuánto han hecho. Para eso investigamos. Se trata de buscar respuestas diferentes a las que pudieran ser nuestras consideraciones personales a nuestras instituciones o juicios más bien propios del sentido común, a fin de alcanzar una educación de mayor calidad, es decir, una educación que asegure que todos nuestros estudiantes en los diferentes grados, ciclos y niveles, aprendan.

Por eso, todo este esfuerzo debe ser complementado y profundizado con otro de la misma importancia, la divulgación y uso de los resultados de las investigaciones y evaluaciones por todos los estamentos del sistema educativo, especialmente, los maestros y directores de nuestras escuelas, para que tengan la oportunidad de comprender mejor ¿qué aprenden? ¿Cuándo aprenden? ¿Cómo aprenden nuestros estudiantes? Y ¿cuáles estrategias son las que producen mayores logros? De esta manera, se estaría contribuyendo con la dinámica respuesta-solución, tan necesaria en los procesos de mejora continua y en el desarrollo de una educación de calidad, como la antes planteada.

Las investigaciones y evaluaciones que se vienen produciendo deben ser difundidas, conocidas y analizadas en todos los ámbitos educativos, principalmente en las escuelas, para que, de esta manera, los grupos pedagógicos enriquezcan su propio intercambio de experiencias y su práctica docente misma, diseñando estrategias novedosas que impacten de manera más significativa los procesos educativos, a partir de los hallazgos estudiados.

En este marco, aprovecho el pensamiento de J. Contreras (1991), quien, en su trabajo “El sentido educativo de la investigación”, nos ofrece ocho parámetros o criterios que deberían tomarse en consideración en el marco de la actividad investigativa:

La investigación debe dirigirse a favorecer la transformación de la enseñanza mediante la realización en la práctica de valores educativos. ¿Qué mayor valor que todos los estudiantes aprendan y desarrollen todo su potencial, de tal manera que puedan tener la posibilidad de una vida digna?

Debe comprometerse con la mejora social y educativa por medio de la promoción de valores y de la difusión de conocimientos.

Deben replantearse las relaciones entre investigadores y prácticas (maestros), así como la consideración del contexto en que se realiza.

La relación entre investigadores y prácticos (maestros) debe huir de la lógica de la relación entre expertos y asesorados en la que se parte del supuesto de que unos saben y los otros enseñan, para alcanzar el marco de comunidades de diálogo en las que se buscan armonizar los marcos teóricos y las prácticas específicas que se estudian.

La investigación debe educar a quienes en ella participan, provocando un desarrollo y enriquecimiento de sus propias posiciones.

Debe implicar al profesor en el proceso de reflexión sobre la práctica, de modo que ilumine nuevos modos de enfrentarse e ella.

Aquella investigación que se realice directamente en relación con la práctica debe, por una parte, poseer un compromiso hacia la aportación de elementos de valores útiles para mejorar la escuela, y, por tanto, la sociedad.

Es especialmente importante situar adecuadamente el papel de los agentes externos, que no es el de suplir las posibilidades de investigación del profesor, “sino el de cumplir un papel educativo, colaborando con los profesores en su capacitación para un aprendizaje hacia la autonomía, mediante formas de investigación sobre su práctica”.

Como vemos, la investigación educativa debe situarse en un diálogo permanente con quienes realizan la función educativa en el aula; de esta manera, la investigación y evaluación en el ámbito educativo contribuiría con el desarrollo de nuevas prácticas educativas, al mismo tiempo que estas últimas posibilitarían el surgimiento de una mayor conciencia de lo que significa educar.

Desde esta perspectiva, cobra una singular importancia la vinculación estratégica entre ambos Institutos; están posibilitando el surgimiento en nuestro país de una actividad científica más cercana a la realidad de la labor docente, al mismo tiempo que ofrecerle a tan importante función docente (institucional y pedagógica) la posibilidad de desarrollarse más cualitativamente, a partir del conocimiento sistemático, objetivo y organizado que ofrece la actividad científica.

El IDEICE y el ISFODOSU, desde el reconocimiento de sus propias naturalezas y diferenciaciones, muestran en esta alianza estratégica la naturaleza holística e integradora de la educación, al mismo tiempo que están aportando y desarrollando nuevas oportunidades para alcanzar una educación que responda a los intereses tanto de los estudiantes y sus familias como a las expectativas sociales, en el marco de un mundo complejo que cambia de manera vertiginosa y que nos está llevando a definir la escuela más como un espacio de gestión de conocimientos que de su “simple” transmisión.

Concluyo mis palabras de apertura de este singular e importante acontecimiento alentando, respaldando y manifestándole todo nuestro deseo y aspiraciones de que continúen trillando este camino, que nos ofrezcan a las autoridades, funcionarios y técnicos del sector educativo, así como a los docentes de nuestras escuelas, la oportunidad de crecer y mejorar, bajo el reconocimiento de los hallazgos que la actividad científica puede y debe aportar a la escuela dominicana.

Muchas gracias

II. “Investigación en el Aula”

Facilitadora: Dra. Carmen Caraballo

Agenda- programa

Objetivo del taller: capacitar a docentes en el conocimiento, uso y manejo de la investigación pedagógica, entrenándolos en la metodología de investigación-acción, que les permitirá resolver situaciones en el aula.

Ejercicio: Recuperación de experiencias.

1er. momento: reflexión

- Situaciones del aula que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que ameritan ser intervenidas.

2do. momento: socialización

- -Compartiendo situaciones surgidas como producto de la reflexión.

Presentación PP: la Investigación Pedagógica, un potente recurso para mejorar la práctica.

Fundamentos

- Conceptos de investigación pedagógica
- La investigación-acción como modalidad de investigación pedagógica.
- Docente Investigador
- Investigación y desarrollo profesional
- Ciclos de la investigación-acción.
- Etapas de la investigación-acción.

Planificación.

- Idea inicial: problema o foco de investigación.
- Diagnóstico

Ejercicio: ideas preliminares sobre una temática de investigación:

¿Cuál de los problemas señalados te gustaría resolver?

Presentación PP. Continuación

Planificación

- Revisión documental
- Hipótesis de acción.
- Ejercicio. Hipótesis de acción.
- Planteamiento de soluciones.
- Presentación PP. Continuación

Acción

- Diseño del plan general de acción, con las actividades a desarrollar.
- Implementación de la acción
- Control general de la acción

(Asignación de ejercicio: Diseño de actividades. Plan de acción)

Evaluación

- Observación de la acción
- Supervisión

Reflexión

- -Reflexión sobre los efectos del plan, a fin de reorientarlo, si es necesario.

Se repite la Espiral de la I-A

Técnicas de recogida de información

- Basadas en la observación
- Basadas en la conversación
- Análisis de documentos

Taller sobre investigación en el aula

Guía de trabajo

Primer ejercicio

1. Recuperación de experiencias.

Enumere algunas situaciones problemáticas que acontecen en el aula, que usted piensa que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje y por lo tanto, ameritan ser intervenidas.

Segundo ejercicio

2. ¿Cuál de los problemas señalados le gustaría resolver?

Seleccione una de las situaciones problemáticas. Describa el problema, haciendo una explicación comprensiva de la situación, a través de los siguientes pasos:

Descripción:

- Cuál es el problema
- En qué sentido es un problema
- Explicación
- Por qué lo es
- Dónde se origina
- Cuáles son sus posibles causas
- Situación deseable
- Cómo debería ser

Tercer ejercicio

3. Imaginemos posibles soluciones al problema:

- Qué puedo hacer al respecto
- Cómo puedo resolver el problema
- Se enuncia entonces la hipótesis: “Si se hace tal cosa, mejorará tal situación”.

Cuarto ejercicio

4. Diseñemos el Plan de acción.

Detallemos las actividades que conformarían el plan de acción, según la hipótesis planteada, haciendo uso del cuadro anexo.

Plan de acción

Idea general del problema

Hipótesis de acción

Propósito general del Plan:				
Actividades a desarrollar	Duración/tiempo	Resultados esperados	Técnicas para control de la acción	Comentarios

Esquema de investigación-acción de latorre

¿Qué está sucediendo ahora? – (Problema o foco de investigación)

¿En qué sentido es problemático? – (Diagnóstico)

¿Qué puedo hacer al respecto? – (Hipótesis de acción o plan estratégico)

El problema

- ¿Qué situación problemática de mi práctica profesional me gustaría mejorar?
- Definición de posibles situaciones que nos interesa mejorar
- Agrupación y jerarquización de las situaciones
- Elección de una situación. (Pregúntese si realmente puede hacer algo sobre esa situación)
- ¿En qué hechos se manifiesta concretamente?
- Análisis de causas y consecuencias. (¿Por qué existe esta situación y qué consecuencias trae para la vida cotidiana?)
- ¿Qué explicación dan de la situación los distintos agentes que intervienen en ella?

Diagnosticarlo

- Describir el problema, haciendo una explicación comprensiva de la situación, y planteando posibles soluciones, para mejorarla.
- Desarrollo de una explicación integrada de la situación educativa, con base en el análisis realizado.

Revisión documental

Hay que hacer una revisión documental o bibliográfica sobre el tema; buscar palabras clave referentes al tema, y averiguar autores que hayan escrito sobre la problemática en cuestión.

Contacto con la realidad

Recogida de información a través de diferentes técnicas.

Hipótesis de acción o plan estratégico

Búsqueda de soluciones. Formulación de propuesta de cambio o mejora. “Si hago esto, mejorará tal situación”.

La acción o implementación del plan

Desarrollo de un plan para mejorar lo que ya está ocurriendo.

Control de la acción /observación de la acción

Observación de los efectos del plan que se está desarrollando y de las fallas en la implementación.

Reformulación de la acción

Reflexión sobre esos efectos, como base para una nueva planificación.

III.- PANELES Y PANELISTAS POR RECINTO

A. Recintos

*Félix Evaristo Mejía y
Educación Física*



3. El Pre-congreso se realizó en cuatro de los seis recintos que tiene el ISFODOSU. En Santo Domingo se unieron el Félix Evaristo Mejía y Educación Física, y en Santiago se unieron el Emilio Prud'Homme con el Luis Napoleón Núñez Molina en Licey al Medio. Los Recintos Juan Vicente Moscoso y el Urania Montás lo realizaron de manera individual. En cada recinto, se agruparon las ponencias por paneles, las cuales se presentan a continuación:

PANEL 1: Formación Docente, Gestión Educativa y Buenas Prácticas

Coordinador(a): Pascual Leocadio

Relator(a): Magalys Santana

1 **Uso de la Tecnología en el Desarrollo del Proceso de Aprendizaje en Estudiantes del Programa de FIMEB del Recinto Félix Evaristo Mejía. Ángela Mejía**

La ciencia y la tecnología, en la sociedad revolucionaria, deben estar al servicio de la liberación permanente y de la HUMANIZACIÓN del hombre.

Introducción

El presente proyecto de investigación evalúa el uso que hacen los docentes de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, en la práctica docente del Programa Formación Inicial de Maestros en Educación Básica (FIMEB) en el Recinto Félix Evaristo Mejía. Dado que en el mismo existen diversos recursos informáticos para que estas tecnologías sean integradas de una forma más activa a dicha práctica.

Problema de investigación

Limitada integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Práctica Docente del Programa Formación Inicial de Maestros en Educación Básica (FIMEB). Este problema se fundamenta en la base de que el docente del presente siglo debe desarrollar destrezas y habilidades en el manejo y uso de los recursos TIC y en la búsqueda y análisis del gran volumen de información que se maneja a través de los nuevos medios.

El Recinto Félix Evaristo Mejía del Instituto de Superior de Formación Docente Salomé Ureña, ISFODOSU, asume el reto de lograr este cambio de actitud entre sus alumnos en la misión y visión institucional y en la promoción de unos valores éticos que comprometan a sus egresados a alcanzar los estándares de calidad más elevados, sin perder de vista el sentido crítico y autocrítico ante los medios y recursos tecnológicos.

Para la ejecución, de esta investigación se plantearon las siguientes interrogantes a las cuales se intentará dar respuesta durante el desarrollo de la misma.

- ¿Cuál es el nivel de dominio de las TIC por parte de los docentes del recinto?
- ¿En cuáles áreas académicas los docentes utilizan las TIC para el desarrollo de los contenidos de las asignaturas?
- ¿Han recibido los docentes cursos de capacitación para integrar las TIC en su práctica pedagógica?
- ¿Cuáles habilidades relacionadas con el uso de las TIC poseen los docentes?
- ¿Utilizan los docentes la plataforma MOODLE y los programas de autor JClic y Hotpotatoes?
- ¿Cuáles actividades relacionadas con el uso de las TIC realizan los docentes durante el desarrollo de su práctica docente?
- ¿Cuáles herramientas o recursos informáticos utilizan los docentes para impartir su docencia?
- ¿Existen en el recinto los equipos informáticos suficientes para que los docentes puedan integrar las TIC en su práctica de aula?

Objetivo general

Evaluar el uso dado por los docentes a las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Práctica Docente del Programa Formación Inicial de Maestros en Educación Básica, FIMEB, en el Recinto Félix Evaristo Mejía.

Metodología

Como técnica de investigación, se utiliza la recolección y análisis de datos, tanto bibliográficos como de campo, siendo la principal fuente de consulta los docentes y una muestra de los estudiantes del “Programa Formación Inicial de Maestros en Educación Básica” del Recinto Félix Evaristo Mejía, en el semestre enero-abril de 2009.

- Este es un estudio evaluativo, analítico, exploratorio y descriptivo, en el cual se dieron respuestas a las principales interrogantes surgidas durante el desarrollo del mismo.
- Se consultaron diversas fuentes tanto electrónicas como físicas para obtener la información relativa a los antecedentes y al marco teórico que respaldan este estudio.
- Se analizaron y graficaron los datos obtenidos, utilizando diferentes programas, atendiendo a la naturaleza de los mismos.

Recomendaciones

Como forma de aprovechar al máximo las ventajas que ofrecen las TIC en el proceso de enseñanza, y con miras a mejorar su proyección en el Recinto Félix Evaristo Mejía, se recomienda lo siguiente:

- Incluir dentro de los cursos de capacitación que se ofrecen a los docentes, los programas de autor, en este caso Jclic y Hotpotatoes, para que los mismos puedan utilizarlos de forma efectiva en la elaboración de actividades interactivas.
- Programar cursos de capacitación para el buen uso y manejo de plataformas virtuales, ya que este es un recurso gratuito disponible en la WEB, el cual ofrece una amplia gama de opciones para desarrollar contenidos, crear cursos en línea, etc.
- Capacitar a los docentes en la creación de páginas web y creación de weblog, para que éstos puedan interactuar vía web con sus estudiantes, aprovechando las múltiples ventajas que ofrecen estos medios.
- Capacitar a los docentes con relación al uso de softwares educativos; para desarrollar los contenidos de las diferentes asignaturas; existe una diversidad de estos programas que facilitarían el proceso enseñanza-aprendizaje, los cuales son creados para estos fines.
- Enseñar a los docentes el uso de la pizarra digital, para que éstos puedan usarla en el desarrollo de su práctica de aula y de esta forma aprovechar todos los recursos que ofrece este medio.
- Concienciar a los docentes sobre el uso del laboratorio móvil, aunque existe uno en el recinto, muy pocos docentes lo usan.
- Adquirir más equipos informáticos, para que esto no sea una limitante al momento del docente querer usar las TIC en el desarrollo de su práctica.
- Para contrarrestar la resistencia al cambio y la apatía de algunos docentes al uso de las TIC, se recomienda un mayor estímulo y promoción de las ventajas que proporcionan estas herramientas, por parte de las autoridades del centro; a través de la programación de cursos interactivos, intercambio de experiencias, comparación de rendimiento y aprendizaje, entre otros.

Bibliografía

- 1.- Aguaded, J.L. (1999): Nuevos escenarios en los contextos educativos. La sociedad postmoderna, del consumo y la comunicación.
- 2.- Bolívar, Ruiz. Aprendizaje Estratégico, Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Superior Integración Curricular. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- 3.- Cabero, J. (2004): “Reflexiones sobre la brecha digital y la educación”. En Soto Pérez, F; y Rodríguez Vázquez, J. Tecnología, Educación y Diversidad: Retos y realidades de la inclusión digital. Murcia: Consejería de Educación y Ccultura.
- 4.- Cabero, J. (1991^a): Actitudes hacia los ordenadores y la informática en CEBRIAN, M (Coord): Medios y recursos didácticos, Málaga, Secretario de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- 5.- Cabero, J. (1992): “Elaboración de un instrumento para el diagnóstico de las actitudes hacia la Informática”, Infodidac, (en Prensa).
- 6.- Cabero, J. Cátedra de la asignatura Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Un camino hacia la alfabetización tecnológica en la formación inicial del profesorado. Revista Píxel Bit, No. 17. Junio de 2001. Universidad de Sevilla.
- 7.- Pérez Marqués, Graells, 1999: La Tecnología Educativa: Conceptualización, Líneas de Investigación.
- 8.- Gisbert, C. (S/F). El Profesor del Siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio.
- 9.- Leinonen, 2005 (Critical) History of ICT in Education- nd where we are heading? Teemu Leinonen. 2005.
- 10.- Harasim, L., Hils. S., Turroff., Tales, L. Las Redes de aprendizaje: Gedisa, España.
- 11.-Hernández Sampieri, Roberto, Metodología de la Investigación, 3ra Edición, Mc-Graw Hill.

- 12.- Kemmis, S. (1988): El Currículo más allá de la teoría de la reproducción. Madrid. Morata.
- 13.-Pérez, Pérez, R. (Coord.) (1998): Educación y Tecnologías de la Comunicación, Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- 14.-Pérez, Pérez, R. (Coord.) (1998): Comunicación, Tecnología y Educación. Oviedo. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- 15.-Prendes Espinosa; Ma Paz. Los Nuevos Medios de Comunicación y El Aprendizaje en Colaboración. España: Universidad de Murcia. 2006. (Material de estudio del Doctorado en Educación).
- 16.-Tyler, R.W. (1942): Principios Básicos de instrucción y currículo Chicago. Universidad de Chicago.
- 17.-República Dominicana. Hacia un plan estratégico para la Implementación de las TIC como Herramienta para el Desarrollo; 2003. (Documento SEE).
- 18.-Romero Tovar, A., y Sánchez Veras, M. del M. (2006): La Formación del Profesorado ante las nuevas tecnologías. Ponencia Presentada en el Congreso EDUTECH 05, Santo Domingo, Febrero de 2006.
- 19.-Ruiz, M. (2002): "Educación para la ciudadanía y nuevas Tecnologías en el marco de las nuevas alfabetizaciones". Actas del II Congreso de Tecnología de la Información en la Educación y la Ciudadanía: una visión crítica.
- 20.-Sáes, Vacas, F. (1997): Innovación tecnológica y reingeniería de los procesos educativos. En C. Alonso.
- 21.-Scriven, M. (1967): La metodología de evaluación. R.W. Tyler, R. M Gagne, y M. Scriven, Chicago: Rand McNally.
- 22.-Stake, R. (1998): Investigación con estudio de casos. Madrid. Ediciones Morata, S.L.

23.-Stenhouse,L. (1987): La Investigación como base de la enseñanza. Madrid. Morata.

24.-D.Shinkfiel, A. (1995): Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica. Paidós, España.

Direcciones electrónicas consultadas

<http://librecultivo.org.ar/news.php?readmore=51>

<http://.www.cibersociedad.net>

<http://.www.dewey.uab.es>

<http://.www.educando.edu.com>

<http://.www.eduteca.com>

<http://.www.educalia.org>

<http://.www.ciencianet.com>

<http://.www.educar.org/articulos/tecnologiaeducativa>

<http://.www.educaweb.com>

<http://.www.centrocte.com.tecnoedu.com>

<http://.www.tecnoneet.org>

<http://dewey.uab.es/pmarques/tec.htm>

(<http://librecultivo.org.ar/news.php?readmore=51>)

INTRODUCCIÓN

En los diferentes niveles de enseñanza del área de Educación Física del Currículo dominicano, las Pruebas de Aptitud Física van orientadas fundamentalmente al desarrollo de las capacidades físicas y las habilidades motoras, como expresión del rendimiento físico y senso-motriz. Por ello, dentro del mismo, se establece la aplicación de una batería de pruebas físicas adecuadas por sexo y edad, al inicio y al final de cada año escolar. Estas pruebas se aplican con la finalidad de diagnosticar las posibilidades físico-motrices, así como el desarrollo alcanzado; agregándose, el control de los parámetros de estatura y peso, con la intención de detectar su comportamiento, ante la influencia de la carga física. Así mismo, se podrá determinar el índice de masa corporal y nutricional de los evaluados.

La aptitud física es la capacidad de llevar a cabo actividades cotidianas normales (trabajo y asueto) con vigor y eficiencia, sin fatigarse demasiado y con suficiente energía para disfrutar pasatiempos y encarar emergencias físicas imprevistas. Desde el punto de vista de la salud, existen cinco componentes básicos: tolerancia cardiorrespiratoria, tolerancia muscular, fortaleza muscular, flexibilidad y composición del cuerpo. La intención es que el estudiante alcance y mantenga niveles de aptitud física que mejoren su salud y la calidad de vida. Las expectativas para los niveles de aptitud física deben establecerse sobre bases personales, tomando en consideración el nivel en que se encuentra inicialmente el estudiante en cada componente.

En las escuelas públicas y colegios privados de República Dominicana la Educación Física muestra en el proceso de evaluación, específicamente en la etapa de diagnóstico, carencia en la aplicación de pruebas que permitan evaluar la eficiencia física de los alumnos y alumnas del segundo ciclo del Nivel Básico y del Nivel Medio, así como el índice de crecimiento y desarrollo de la población escolar.

¿Cómo evaluar en las escuelas públicas y colegios privados a los alumnos y alumnas en la etapa de diagnóstico en la asignatura de Educación Física en el primer y segundo ciclo del Nivel Básico?

Las pruebas que se aplican permitirán evaluar el estado de la condición física general del educando. Los ejercicios que se realizan para obtener los resultados en las diferentes capacidades físicas son de fácil aplicación y comprensión utilizando el propio esfuerzo, sin agentes externos que faciliten la realización de las mismas.

Después de obtener los primeros resultados, el profesor hará su planificación para obtener mejores resultados e ir preparando a sus estudiantes para la siguiente evaluación de aptitud física. Se puede motivar la participación de los alumnos asignando una calificación por los resultados obtenidos en las pruebas. De los primeros resultados obtenidos, se sacarán las medias de cada prueba, obteniendo así un valor que le permita al maestro valorar sus grupos y variar su planificación de acuerdo a los valores individuales y grupales.

Uno de los propósitos fundamentales de estas pruebas es promover la preparación física general para aumentar en nuestros educandos el desarrollo de habilidades y capacidades físicas que faciliten el aprendizaje del deporte escolar, la recreación, gimnasia e ir creando hábitos de higiene y salud.

También permitirán conocer la aptitud física real de la población escolar dominicana, dando así un punto de partida para nuestra base de datos en aptitud física escolar. Se promoverá en los escolares la importancia de la actividad física como medio para mejorar la calidad de vida y actitud positiva.

La detección de posibles talentos sin ser objetivo primario de esta tentativa, dará una noción de aquellos escolares con aptitudes para la práctica del deporte, induciéndolos a ser parte de nuestros clubes deportivos escolares.

OBJETIVOS

1. Evaluar y diagnosticar el estado de la aptitud física de la población escolar (de 9 a 18 años).
2. Documentar el nivel de aptitud física, estado nutricional y variables antropométricas (peso, talla e Índice de Masa Corporal) en los escolares de los niveles Básico y Medio.
3. Aportar estadísticas específicas por edad, sexo y región en relación a las capacidades físicas.
4. Valorar la eficacia del proceso docente en la Educación Física.
5. Orientar procesos metodológicos para el mejoramiento de las clases de Educación Física.
6. Detección y selección de posibles talentos para el deporte escolar.

PROCESOS METODOLÓGICOS

1. Capacitación de 26 técnicos del Instituto Nacional de Educación Física, INEFI.
2. Capacitación al personal docente del sistema.
3. Ensayo y validación de las pruebas en centros educativos.
4. Impresión del manual y registros de las pruebas.
5. Elaboración del presupuesto.
6. Determinación de la fecha de aplicación de las pruebas.
7. Compra de equipos para la realización de las pruebas.
8. Entrega de los kits a cada Regional.
9. Aplicación nacional de las Pruebas de Aptitud Física.
10. Recepción de resultados y procesamiento de información.
11. Creación de un sistema informático para el almacenamiento y procesamiento de los resultados.

METODOLOGÍA DE APLICACIÓN DE LAS PRUEBAS DE APTITUD FÍSICA



1. Peso

Prueba: Peso corporal

Unidad de medida: en kilogramos

Instrumento: una pesa o balanza

Técnica de aplicación: el alumno se situará sobre la balanza descalzo, con ropa ligera, en posición recta y se tomarán los resultados en kilogramos.

2. Estatura

Prueba: Estatura

Unidad de medida: Metros

Instrumento: cinta métrica

Terreno de aplicación: En una superficie plana, lisa y limpia en un plano vertical, se plasmará la medida de dos metros en centímetros, preferiblemente en una pared.

Técnica de aplicación: El alumno se colocará contra la pared, con la mirada al frente, estático, descalzo, con ropa cómoda y ligera que no permita variar los resultados. Deberá mantener la posición firme, (posición ventral) en el centro de la cabeza o vertex se colocará una escuadra para determinar la altura con respecto a la medida en metros plasmada en la pared, de ahí se tomará el resultado final (talón, pantorrilla, glúteos, hombros, cabeza).



3. Rapidez

Prueba: Velocidad

Unidad de medida: Tiempo

Instrumento: Cronómetro digital con memoria

Terreno de aplicación: Terreno de superficie plana, preferiblemente en tierra o césped, sin ningún obstáculo, que pueda hacer variar los resultados, los alumnos deberán salir de uno en uno; se utilizará un cronómetro decimal digital con memoria y un instrumento de percusión (señal visual o auditiva).

Técnica de aplicación: A la señal “a sus marcas”, el alumno se colocará sobre la pierna delantera detrás de la línea de arrancada, en posición media, al dar la señal de “ya”, sin disminuir la velocidad, realizará el recorrido, pasando por el frente de la línea de “meta”, donde se tomará con precisión el tiempo de una décima de forma individual.

Para la velocidad están determinadas las siguientes medidas con respecto a la edad:

30 m para los niños y niñas de 9 a 10 años.

50 m para niños y niñas de 11 años en adelante.





4. Pechadas (planchas o flexión de brazos)

Prueba: Fuerza de Brazo. Planchas

Unidad de medida: Cantidad de repeticiones

Instrumento: N/A

Terreno de aplicación: En una superficie plana, lisa y limpia, para ambos sexos, preferiblemente blanda, para el cuidado de las manos.

Técnica de aplicación: El alumno desde la posición decúbito prono (boca abajo), brazos flexionados, manos apoyadas al nivel de las axilas, los dedos hacia el frente, la cabeza en línea recta con respecto al tronco, vista siempre al suelo, los codos paralelos a la línea del cuerpo.

Ejecución Masculina: con apoyo en la punta de los pies unidos.

Ejecución Femenina: con apoyo en las rodillas.

Se cuidará que en cada extensión de brazos, el cuerpo se mantenga en forma recta; se contarán todas las repeticiones hasta que se altere la correcta ejecución técnica del movimiento, como perder la extensión mínima de 60 grados.



5. Abdominales (cantidad hasta deformar la técnica)

Prueba: Fuerza de abdomen, abdominales

Unidad de medida: Cantidad de repeticiones

Instrumento: N/A

Terreno de aplicación: En una superficie lisa, preferiblemente blanda, para no maltratar la columna vertebral.

Técnica de aplicación: Desde la posición inicial de acostado decúbito supino (boca arriba) con los pies separados a la distancia de 30 cm, las piernas estarán flexionadas en las rodillas en un ángulo recto (90°), los brazos cruzados en el pecho. El compañero le sostendrá las piernas al evaluando por los tobillos, de forma tal que mantenga siempre los talones sobre la superficie. Desde la posición de sentado, sin llegar a la línea media vertical, sin detener el movimiento, regresará a la posición inicial; de forma tal, que la espalda toque el colchón o superficie para inmediatamente sentarse de nuevo y repetir la acción. Se cuenta la cantidad de movimiento completo y técnicamente realizado, el niño se detendrá al deformar la técnica de ejecución.



6. Salto de longitud sin carrera de impulso

Prueba: Fuerza de pierna

Unidad de medida: Centímetros

Instrumento: Cinta Métrica

Terreno de aplicación: En una superficie plana, limpia, con la medida de tres metros (3 m) de distancia como mínimo y un metro de ancho, marcada en centímetros.

Técnica de aplicación: Desde la posición inicial de parado, se colocará detrás de la línea de despegue, en el momento en que se encuentre preparado saltará hacia arriba y adelante buscando la máxima distancia, para ello realizará un balanceo de brazos hacia atrás y simultáneamente con el movimiento de los mismos hacia delante, despegará con ambas piernas al mismo tiempo (estarán a la anchura de los hombros), la medida se iniciará del punto de apoyo próximo a la línea de despegue.

La distancia se mide en centímetros y se tomará el mejor de los dos intentos.



7. Resistencia aeróbica de corta duración

Prueba: 800 m y 1000 m

Unidad de medida: Tiempo

Instrumento: Cronómetro digital.

Terreno de aplicación: En una superficie plana, preferiblemente césped o tierra, verificar la distancia con una cinta métrica antes de comenzar las pruebas, al recorrer los metros especificados se tomará el tiempo de cada uno por separado; la cantidad de alumnos será orientada por el profesor de acuerdo al terreno de aplicación y facilidades del mismo.

Técnica de aplicación: Desde la posición inicial alta, los evaluando se ubicarán detrás de la línea de meta o salida orientada por el profesor, a la orden: preparados, listos, y con el sonido de percusión o el grito de “ya”, iniciarán la carrera.

Distancias:

9-11 años, femenino y masculino: 800 mts.

12 años en adelante, femenino y masculino: 1000 mts.

8. Flexibilidad medida alcanzada

Prueba: Flexión Ventral profunda

Unidad de medida: Centímetros

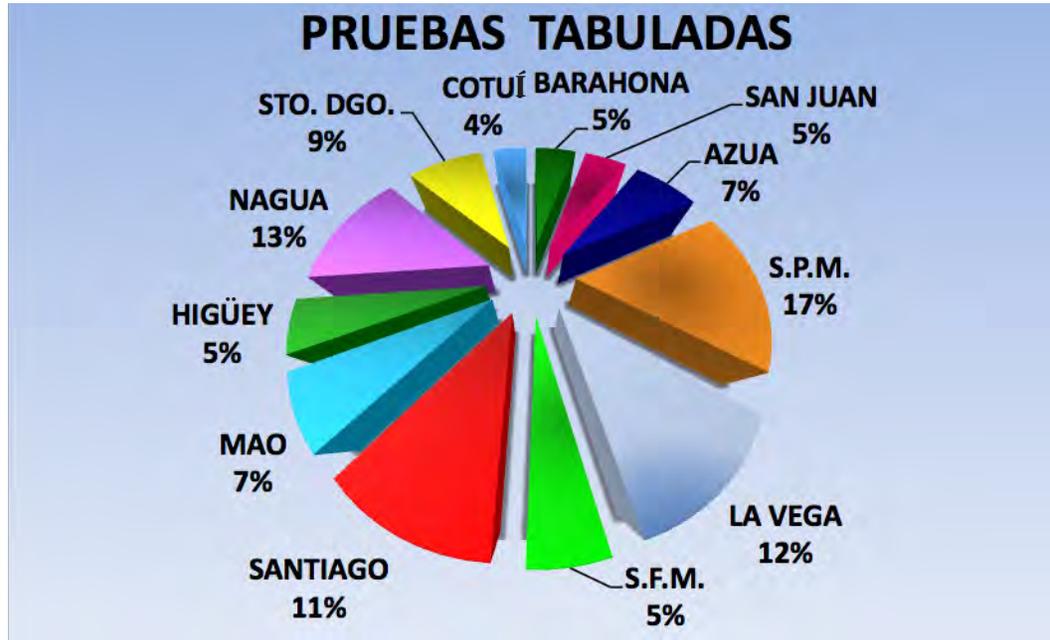
Instrumento: Cinta Métrica

Terreno de aplicación: En una superficie totalmente plana, preferiblemente piso de concreto y lizo, puede ser al borde de la cancha si ésta posee las características que se describirán a continuación o en un objeto con 35 cts de altura; con la medida marcada en la parte frontal.

Técnica de aplicación: El alumno se colocará en un cajón o superficie plana un 35 cm como mínimo de altura, descalzo. Este cajón debe tener 35 cm en la parte delantera o frontal, el alumno hará una flexión ventral profunda hasta su alcance sin flexionar las rodillas, ni hacer doble flexión.



POBLACIÓN Y MUESTRA



Regionales	12
Distrito Educ.	63
Centros Educ.	105

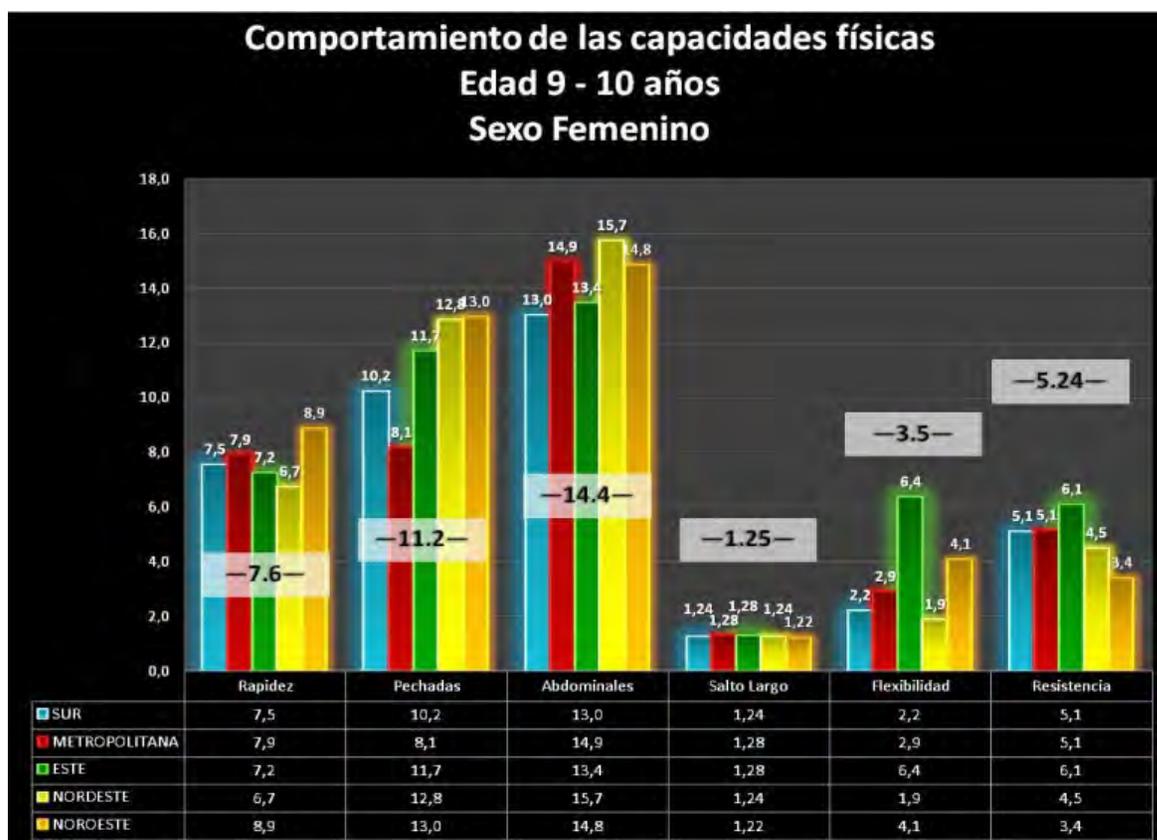
Total de estudiantes **45,394**

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Centraremos el análisis en los resultados derivados de los test aplicados a cada una de las capacidades e iremos relacionándolos con los elementos de carácter teórico que necesariamente fueron abordados para poder analizarlos y luego llegar a determinadas conclusiones.

En todos los casos, se representarán en los gráficos correspondientes la media general de los (las) alumnos(as) que realizan las pruebas de aptitud física según zona escolar, diferenciadas por sexo, edad y capacidades físicas.

COMPORTAMIENTO CAPACIDADES FÍSICAS 9-10 AÑOS SEXO FEMENINO



La capacidad física **rapidez**, medida a través del test de recorrer determinada distancia (30 mts planos) en el menor tiempo posible, indica su comportamiento en las edades comprendidas de 9 a 10 años del sexo femenino (7,972 alumnas), siendo la media general de **7.6 seg.**, obteniendo mejores resultados la Zona Nordeste con **6.7 seg.**; siguiéndole la Zona Este y la Zona Sur con 7.2 seg. y 7.5 seg., respectivamente. Y, por debajo, como peor resultados se encuentran la Zona Noroeste con **8.9 seg.** y la Zona Metropolitana con 7.5 seg.

En la **fuerza de brazos**, capacidad física que se mide por la cantidad de pechadas sin deformar la técnica, indica su comportamiento en la segunda columna, donde la media general es de 11.2 repeticiones. Por encima de la media se encuentran tres zonas: la Zona Noroeste con **13.0 repeticiones**, seguido de la Nordeste con 12.8 repeticiones y de

la Zona Este con 11.7 repeticiones. Y por debajo como menor resultado **8.1 repeticiones**, la Zona Metropolitana y 10.2 repeticiones para la Zona Sur.

Tal como se ha analizado en las demás capacidades físicas en la **fuerza abdominal** (medida por la cantidad de abdominales) señalizada en la tercera columna, se observa que la media general es 14.4 repeticiones, estando por encima la Zona Nordeste (**15.7 repeticiones**), Metropolitana con 14.9 repeticiones, Noroeste con 14.8 repeticiones. Y con menor resultado con **13.0 repeticiones** la Zona Sur, seguido de la Zona Este con 13.4 repeticiones.

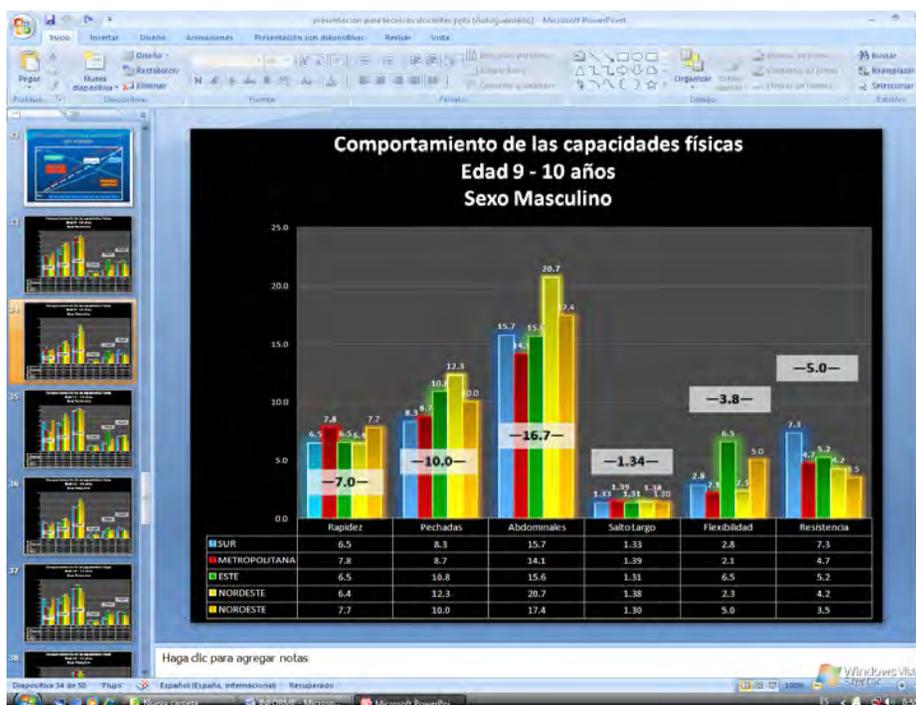
En la capacidad física de **fuerza de piernas**, medida a través del test de salto largo sin carrera de impulso tiene su media general en 1.25 mts., superado por dos zonas: Metropolitana y Este con **1.28 mts.** Y por debajo de éstas se encuentra la Noroeste con **1.22 mts.**

La **flexibilidad**, medida mediante la flexión ventral profunda, obtuvo una media de 3.5 cms, observándose que las zonas: Este (**6.4 cm**) y Noroeste (4.1 cm) se encuentran por encima y por debajo las zonas: Nordeste (**1.9 cm**), Sur (2.2 cm) y la Metropolitana (2.9 cm).

En la **resistencia aeróbica** de corta duración, capacidad física que se mide a través del test de recorrer una distancia de 800 mts en el menor tiempo posible, indica su comportamiento en la última columna con una media de **5.24 min.**, obteniendo los mejores resultados las zonas: Noroeste con **3.4 min.**, Nordeste con **4.5 min.** y con **5.1 min** las zonas Metropolitana y Sur. Con inferior resultado se encuentra la Zona Este con **6.1 min.**

COMPORTAMIENTO CAPACIDADES FÍSICAS 9-10 AÑOS, MASCULINO

La capacidad física **rapidez**, indica su comportamiento en las edades comprendidas de 9 a 10 años del sexo masculino (8,620 alumnos), siendo la media general de 7.0 seg. Obteniendo mejores resultados las Zonas Nordeste con 6.4 seg., la Sur y la Este, ambas con 6.5 seg. Quedando por debajo con inferiores resultados las Zonas Metropolitana y Noroeste con 7.8 seg. y 7.7 seg., respectivamente.



En la fuerza de brazos, indica su comportamiento en la segunda columna donde la media general es de 10.0 repeticiones. Por encima de la media se encuentran dos zonas: la Nordeste con 12.3 repeticiones, seguido de la Este con 10.8 repeticiones, entretanto que la Zona Noroeste sólo alcanzó la media exacta con 10.0 repeticiones. Por debajo como menor resultado se posicionan las zonas Sur con 8.3 y la Metropolitana con 8.7 repeticiones.

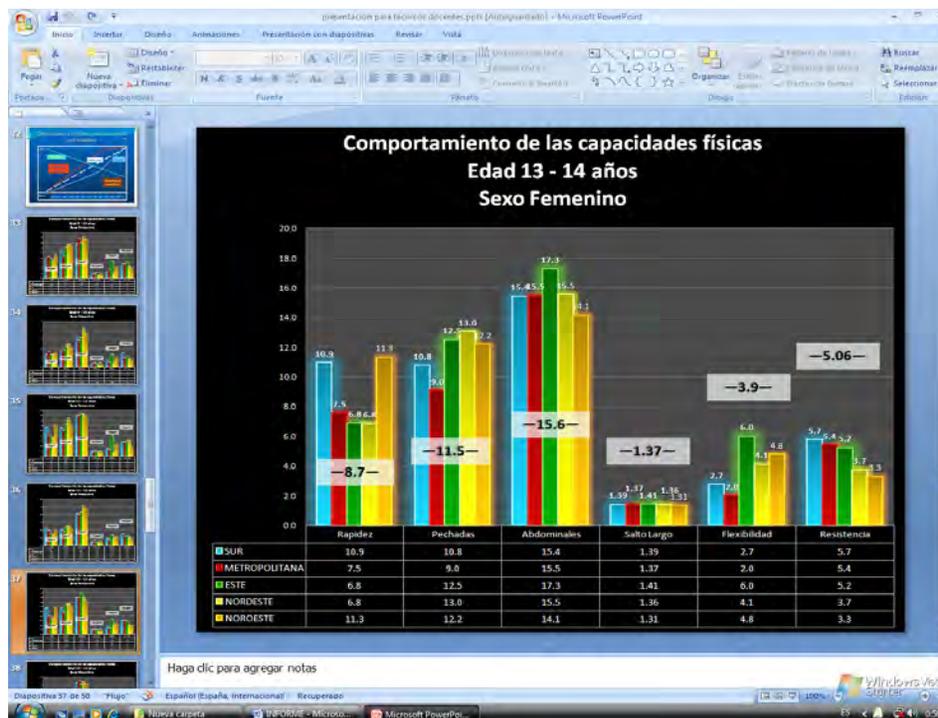
Tal como se ha analizado en las demás capacidades físicas en la fuerza abdominal, la cual se observa en la tercera columna, podemos ver que la media general es 16.7 repeticiones, estando por encima las zonas Nordeste con 20.7 repeticiones y la Noroeste con 17.4 repeticiones. Con menores resultados se registran las zonas Metropolitana con 14.1 repeticiones, la Sur con 15.7, seguido de la Este con 15.6 repeticiones cada una.

En la capacidad física de fuerza de piernas, tiene su media general en 1.34 mts., superado por dos zonas: la Metropolitana con 1.39 mts y Nordeste con 1.38 mts. Por debajo se encuentran las zonas Noroeste con 1.30 mts, Este con 1.31 mts. y la Sur con 1.33 mts.

La flexibilidad obtuvo una media de 3.8 cm, observándose que las zonas: Este (6.5 cm) y Noroeste (5.1 cm) se encuentran por encima de la media y por debajo las zonas: Sur con 2.8 cm, Nordeste (2.3 cm) y la Metropolitana con 2.1 cm.

En la resistencia aeróbica de corta duración, indica su comportamiento en la última columna con una media de 5.0 min, bteniendo los mejores resultados las zonas: Noroeste con 3.5 min., Nordeste con 4.2 min. y la Metropolitana con 4.7 min. Con inferior resultado se destacan las zonas Sur con 7.3 min. y la Este con 5.2 min.

COMPORTAMIENTO CAPACIDADES FÍSICAS 13-14 AÑOS, FEMENINO



La capacidad física **rapidez**, indica su comportamiento en las edades comprendidas de 13 a 14 años del sexo femenino (4,868 alumnas), siendo la media general de 8.7 seg., obteniendo mejores resultados las zonas Este y Nordeste con 6.8 seg. cada una, seguido por la Zona Metropolitana con 7.5 seg., quedando por debajo con inferiores resultados las zonas Noroeste con 11.3 seg. y la Sur con **10.9 seg.**

En la **fuerza de brazos**, indica su comportamiento en la segunda columna, donde la media general es de **11.5 repeticiones**. Por encima de la media se encuentran las zonas Nordeste con **13.0 repeticiones**, Este con **12.5 repeticiones** y la Noroeste con **12.2 repeticiones**. Quedando por debajo con los menores resultados, se posicionan las zonas Sur con **10.8 repeticiones** y Metropolitana con **9.0 repeticiones**.

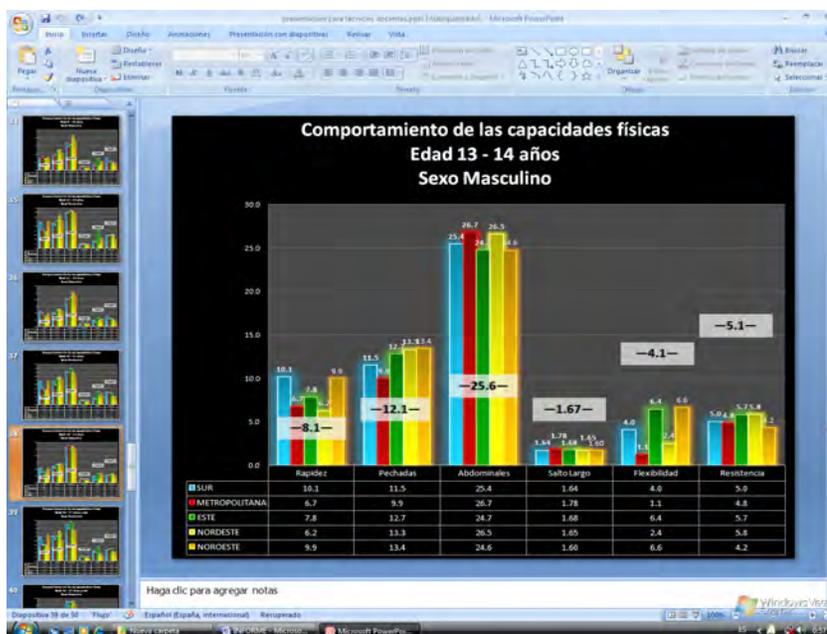
Tal como se ha analizado en las demás capacidades físicas en la **fuerza abdominal**, la cual se observa en la tercera columna, podemos ver que la media general es **15.6 repeticiones**, estando por encima la Zona Este con **17.3 repeticiones**. Con menores resultados se registran las zonas Noroeste **14.1 repeticiones**, la Sur con **15.4 repeticiones** y las Nordeste y la Metropolitana con **15.5 repeticiones**.

En la capacidad física de **fuerza de piernas**, medida a través del test de salto largo sin carrera de impulso, tiene su media general en **1.37 mts.** superado por las zonas Este con **1.41 mts**, zona Sur con **1.39 mts.** y la zona Metropolitana con **1.37 mts.** Por debajo se encuentran las zonas Noroeste con **1.31 mts**, y la Nordeste con **1.36**.

La **flexibilidad**, obtuvo una media de **3.9 cm**, observándose que las zonas: Este (**6.0 cm**), la Noroeste (**4.8 cm**) y la Nordeste con (**4.1 cm**). Se encuentran por encima de la media y por debajo las zonas: Metropolitana con **2.0**, y Sur con (**2.7 cm**).

En la **resistencia aeróbica** de corta duración, indica su comportamiento en la última columna con una media de **5.06 min.**, obteniendo los mejores resultados las zonas: Noroeste con **3.3 min**, la Nordeste con **3.7 min**. Con inferiores resultados se destacan las zonas Metropolitana con 5.4 min., Este con **5.2 min.** y Sur con **5.7 mins**.

COMPORTAMIENTO CAPACIDADES FÍSICAS 13-14 AÑOS, MASCULINO



La capacidad física **rapidez** indica su comportamiento en las edades comprendidas de 13 a 14 años del sexo masculino (5,806 alumnos), siendo la media general de 8.1 seg., Observándose mejores resultados en las zonas Nordeste con 6.2 seg., la Metropolitana con 6.7 seg. y la Este con 7.8 seg. Quedando por debajo con inferiores resultados las zonas Sur y Noroeste con 10.1 seg. y 9.9 seg., respectivamente.

En la **fuerza de brazos** indica su comportamiento en la segunda columna donde la media general es de **12.1 repeticiones**. Por encima de la media se encuentran las zonas Nordeste con **13.0 repeticiones**, Este con **12.5** y la Noroeste con **12.2 repeticiones**. Quedando por debajo con los menores resultados las zonas Sur con **10.8** y Metropolitana con **9.0 repeticiones**.

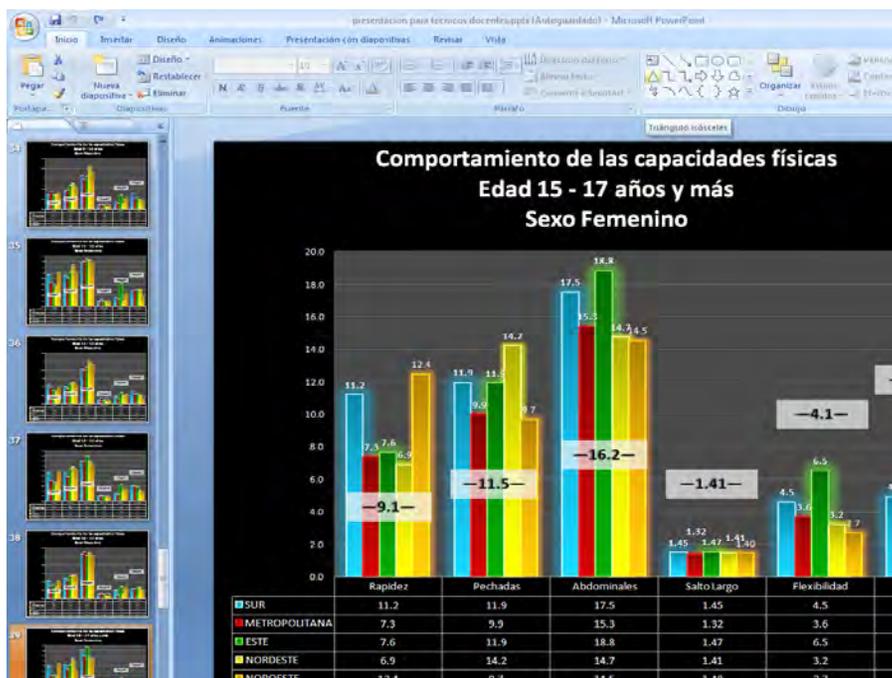
Tal como se ha analizado en las demás capacidades físicas en la **fuerza abdominal** la cual se observa en la tercera columna, podemos ver que la media general es **25.6 repeticiones**, estando por encima la Zona Metropolitana con **26.7 repeticiones**, seguido de la Nordeste con 26.5 repeticiones. Con menores resultados se registran las zonas Noroeste con **24.6 repeticiones**, la Este con **24.7 repeticiones** y la Sur con **25.4 repeticiones**.

En la capacidad física de **fuerza de piernas** tiene su media general en **1.67 mts.**, superado por las zonas Metropolitana con **1.78 mts.** y zona Este con **1.68 mts.** Por debajo se encuentran las zonas Sur con **1.64 mts.**, la Nordeste con **1.65 mts.** y la zona Noroeste con **1.60 mts.**

La **flexibilidad** obtuvo una media de **4.1 cm**, observándose que las zonas: Noroeste (**6.6 cm**) y la Este (6.4 cm) se encuentran por encima de la media y por debajo, las zonas: Metropolitana con **1.1 cm**, Nordeste con 2.4 cm y la zona Sur con **4.0 cm**.

En la **resistencia aeróbica** de corta duración indica su comportamiento en la última columna con una media de **5.1 min**. Obteniendo los mejores resultados las zonas: Noroeste con **4.2 min**, la Metropolitana con **4.8 min**. y Sur con 5.0 min. Con inferiores resultados se destacan las Zonas Nordeste con 5.8 min y Este con 5.7 min.

COMPORTAMIENTO CAPACIDADES FÍSICAS 15-17 AÑOS, FEMENINO



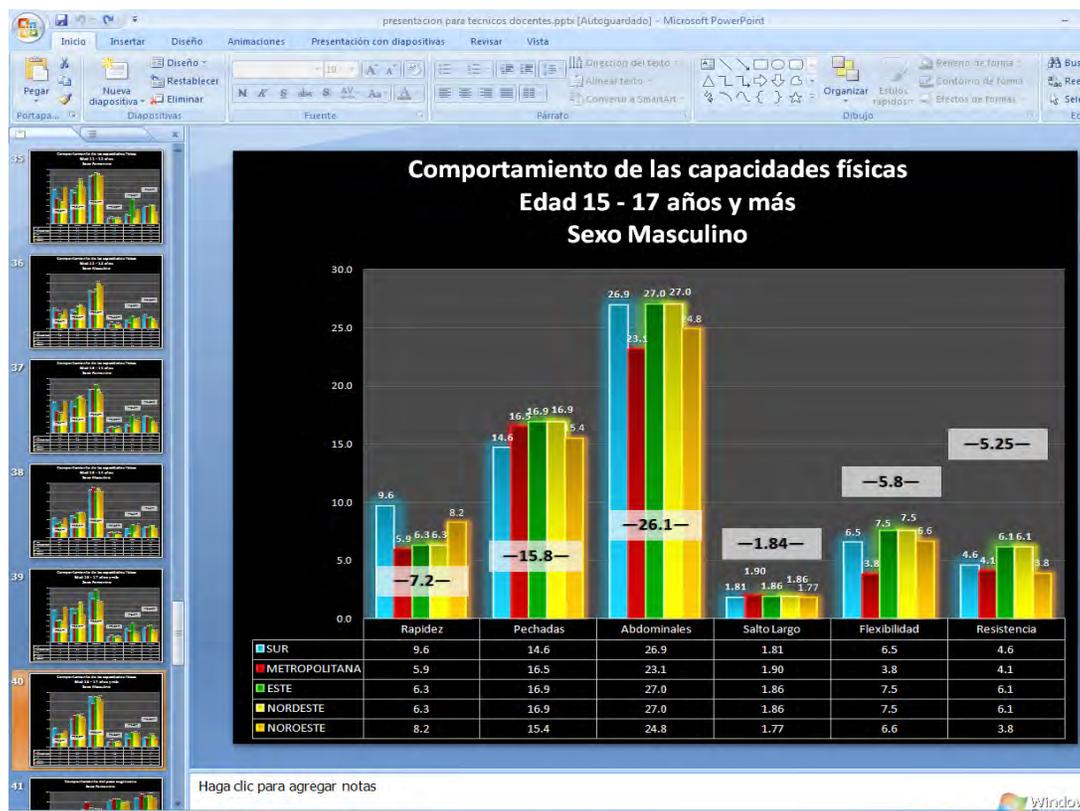
La capacidad física **rapidez** indica su comportamiento en las edades comprendidas de 15 a 17 años y más, del sexo femenino (3,293 alumnas), siendo la media general de 9.1 seg., obteniendo mejores resultados las zonas Nordeste con 6.9 seg., la Metropolitana con 7.3 seg., y la Este con 7.6 seg. Quedando por debajo con inferiores resultados, se encuentran las zonas Noroeste con 12.4 seg. y la Sur con 11.2 seg.

En la **fuerza de brazos** indica su comportamiento en la segunda columna donde la media general es de 11.5 repeticiones. Por encima de la media se encuentran las zonas Nordeste con 14.2 repeticiones, Este y Sur con 11.9 repeticiones, cada una. Quedando por debajo con los menores resultados las zonas Noroeste con 9.7 repeticiones y la Metropolitana con 9.9 repeticiones.

Tal como se ha analizado en las demás capacidades físicas en la **fuerza abdominal** la cual se observa en la tercera columna, podemos ver que la media general es 16.2 repeticiones, estando por encima la Zona Este con 18.8 repeticiones, seguido de la zona Sur con 17.5 repeticiones. Con menores resultados se registran las zonas Noroeste 14.5 repeticiones, la Nordeste con 14.7 repeticiones y la Metropolitana con 15.3 repeticiones.

En la capacidad física de **fuerza de piernas**, tiene su media general en 1.41 mts., superado por las zonas Este con 1.47 mts, zona Sur con 1.45 mts, y la zona Nordeste con 1.41 mts. Por debajo se encuentran las zonas Metropolitana con 1.32 mts. y la Noroeste con 1.40 mts

COMPORTAMIENTO CAPACIDADES FÍSICAS 15-17 AÑOS, MASCULINO



La capacidad física **rapidez** indica su comportamiento en las edades comprendidas de 15 a 17 años y más, del sexo masculino (3,975 alumnos), siendo la media general de 7.2 seg. obteniendo mejores resultados las zonas Metropolitana con 5.9 seg., seguidos de la Nordeste y Este con 6.3 seg., cada una. Quedando por debajo con inferiores resultados, las zonas Noroeste con 8.2 seg. y la Sur con 9.6 seg.

En la **fuerza de brazos** indica su comportamiento en la segunda columna donde la media general es de **15.8 repeticiones**. Por encima de la media se encuentran las zonas Nordeste y Este con **16.9 repeticiones**, cada una; seguido de la Metropolitana con **16.5 repeticiones**. Quedando por debajo con los menores resultados, las zonas Sur con **14.6 repeticiones** y la Noroeste con 15.4 repeticiones.

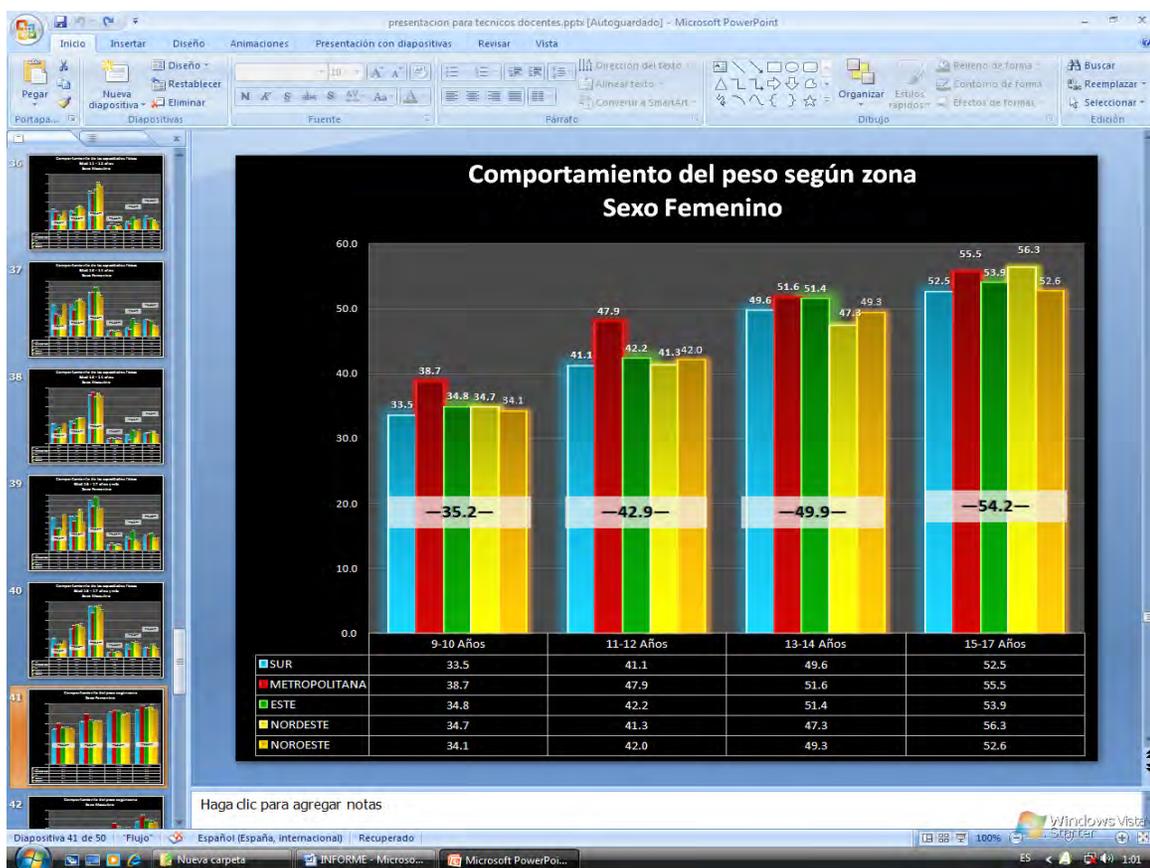
Tal como se ha analizado en las demás capacidades físicas en la **fuerza abdominal** la cual se observa en la tercera columna, podemos ver que la media general es **26.1 repeticiones**, estando por encima la Zona Este y Nordeste con **27.0 repeticiones**, seguido de la zona Sur con 26.9 repeticiones. Con menores resultados se registran las zonas Metropolitana y Noroeste con **23.1 repeticiones** y 24.8 repeticiones, respectivamente.

En la capacidad física de **fuerza de piernas**, tiene su media general en **1.84 mts.**, superado por las zonas Metropolitana con **1.90 mts**, zona Este y Nordeste con **1.86 mts**. Por debajo se encuentran las zonas Noroeste con **1.77 mts.** y la Sur con **1.81 mts**.

La **flexibilidad** obtuvo una media de **5.8 cm**, observándose que las zonas: Este y Nordeste (**7.5 cm**), Noroeste (6.6 cm) y la Sur (**6.5 cm**) se encontraron por encima de la media y por debajo solamente, la zona Metropolitana con 3.8 cm.

En la **resistencia aeróbica** de corta duración, indica su comportamiento en la última columna con una media de **5.25 min.**, obteniendo los mejores resultados, las zonas: Noroeste con 3.8 min.; Metropolitana con 4.1 min. y la Sur con 4.6 min. Con inferiores resultados se destacan las Zonas Este y Nordeste con **6.1 min.**, cada una.

COMPORTAMIENTO DEL PESO SEGÚN ZONA, SEXO FEMENINO



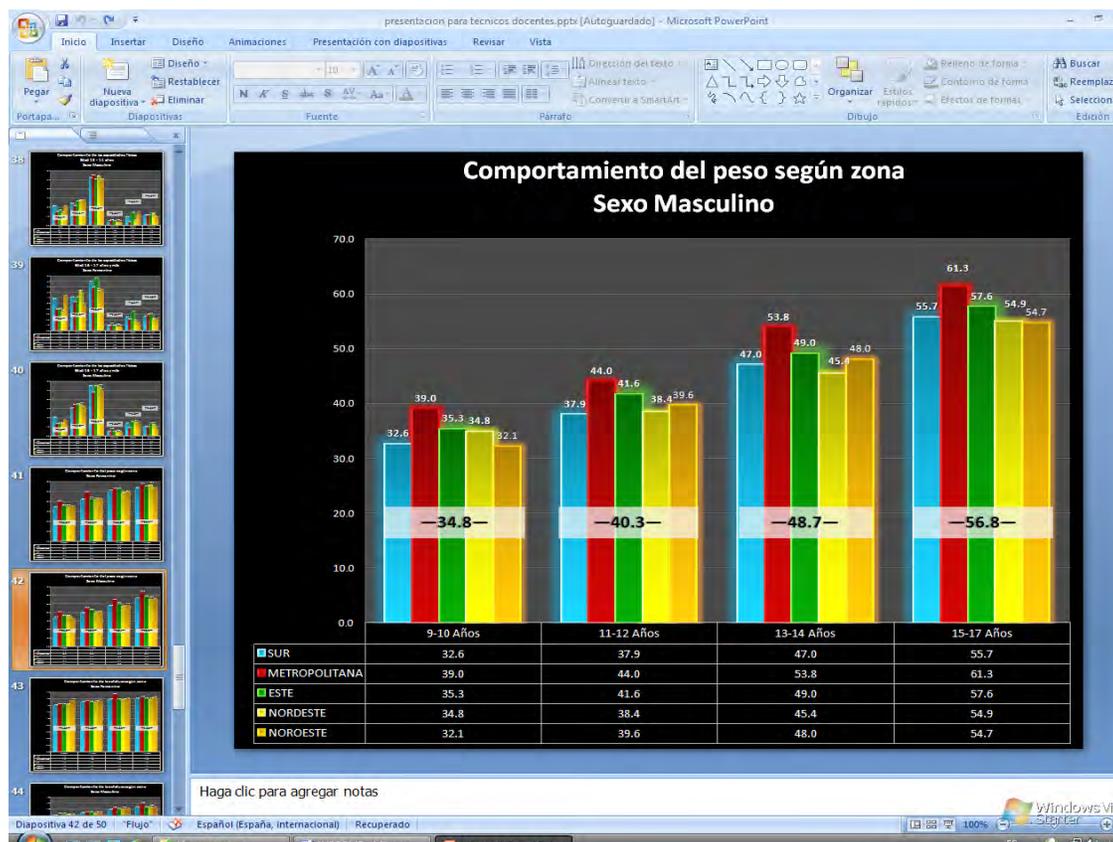
En las edades de **9 a 10 años** del sexo femenino se observa que la media general del peso corporal es de **35.2 kg**, encontrándose por encima de ésta, únicamente, la zona Metropolitana con **38.7 kg**. En cambio, las demás zonas reflejan un menor resultado; encabezados por la zona Sur con **33.5 kg**., zona Noroeste con 34.1 kg., zona Nordeste con 34.7 kg. y, finalmente, la zona Este con 34.8 kg.

Todavía en las edades de **11 a 12 años** sigue encabezando con un mayor resultado la zona Metropolitana con **47.9 kg.**, muy por encima de la media (**42.9 kg.**). Las demás zonas se sitúan todavía por debajo de ésta, siendo la zona Este la que más se le aproxima con 42.2 kg., seguido de un 42.0 kg. de la zona Noroeste, de un 41.3 de la zona Nordeste y, finalmente, con un menor resultado está la zona Sur con **41.1kg.**

Ya para las edades de **13 a 14 años** observamos que existen dos zonas que sobrepasan la media general de **49.9kg.**, y éstas son: la zona Metropolitana con **51.6 kg.** y la zona Este con un 51.4 kg., más cercanamente están tres zonas, aunque por debajo de la media. La zona Sur asciende a 49.6 kg., seguido de la Noroeste con 49.3 kg. y con menor resultado la zona Nordeste con **47.3 kg.**

La media general en la edad de **15 a 17 años** o más, es de **54.2 kg.**, superado únicamente por dos zonas: la Nordeste con **56.3 kg.** y la Metropolitana con 55.5 kg., con resultados menores están las zonas: Sur (**52.5 kg.**), Noroeste (52.6 kg.) y Este con 53.9 kg.

COMPORTAMIENTO DEL PESO SEGÚN ZONA, SEXO MASCULINO



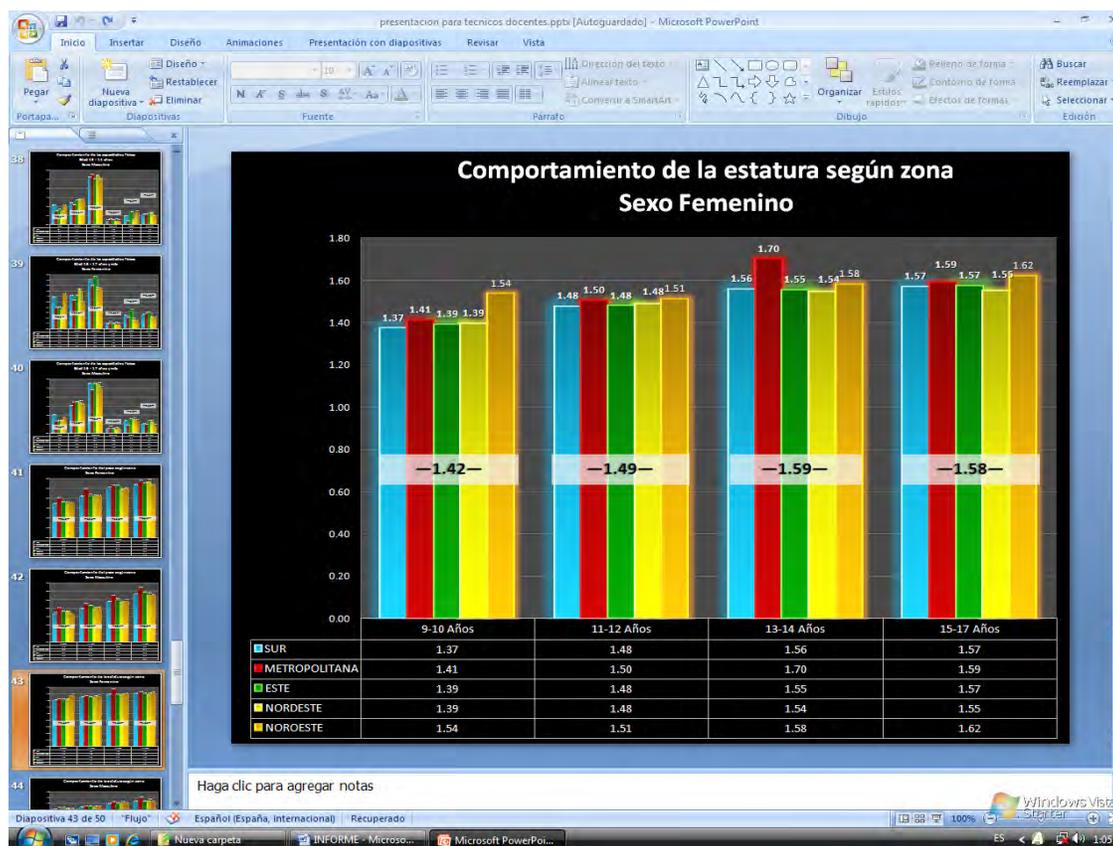
En las edades de **9 a 10 años** del sexo masculino, se observa que la media general del peso corporal es de **34.8 kg.**, encontrándose por encima de ésta, la zona Metropolitana con **39.0 kg.** y la zona Este con 35.3 kg., igual a la media se encuentra la zona Nordeste con 34.8 kg. Las demás zonas reflejan un menor resultado; encabezados por la zona Noroeste con **32.1 kg.** y la zona Sur con 32.6 kg.

En las edades de **11 a 12 años** encabezan con un mayor resultado la zona Metropolitana con **44.0 kg.** y la zona Este con 41.6 kg., ligeramente por encima de la media (**40.3 kg.**). Las demás zonas se sitúan por debajo de ésta, siendo la zona Noroeste la que más se le aproxima con 39.6 kg., seguido de un 38.4 kg. de la zona Nordeste y con un resultado inferior la zona Sur, con **37.9.**

Para las edades de **13 a 14 años** observamos que existe únicamente una zona que sobrepasa la media general de **48.7 kg.**, y éstas son: la zona Metropolitana con **53.8 kg.**, y la zona Este con 49.0 kg. Por debajo de la media se observan la zona Noroeste con un 48.0 kg., seguido de la Sur con un 47.0 kg. y con menor resultado la zona Nordeste con un **45.4 kg.**

La media general en la edad de **15 a 17 años** o más, es de **56.8 kg.**, superado por las zonas Metropolitana y Este con 61.3 kg. y 57.6, respectivamente. Con resultados inferiores están las zonas: Noroeste (**54.7 kg.**), Nordeste (54.9 kg.) y la Sur con 55.7 kg.

COMPORTAMIENTO DE LA ESTATURA SEGÚN ZONA, SEXO FEMENINO



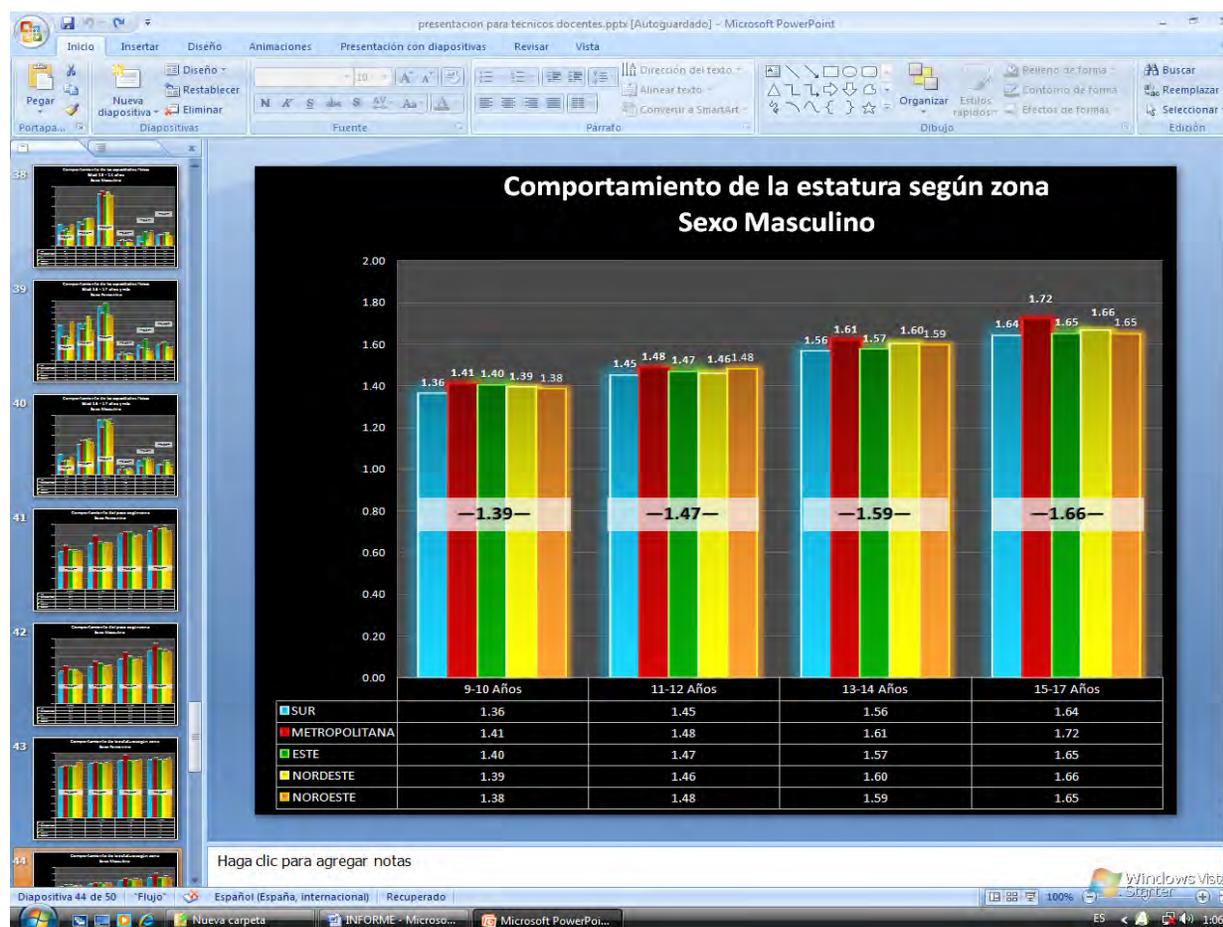
En las edades de **9 a 10 años** del sexo femenino, se observa que la media general de la estatura medida en metros y centímetros es de **1.42 mts.**, encontrándose por encima de ésta, únicamente, la zona Noroeste con **1.54 mts.** En cambio, las demás zonas reflejan un menor resultado; encabezados por la zona Sur con **1.37 mts.**, la zona Este y Nordeste con 1.39 mts., cada una. Finalmente, la zona Metropolitana con 1.41 mts.

En las edades de **11 a 12 años** sigue encabezando, aunque ligeramente, con un mayor resultado la zona Noroeste con un **1.51 mts.**, por encima de la media (**1.49 mts.**), seguido de la zona Metropolitana con 1.50 mts. Las demás zonas se sitúan por debajo de ésta con **1.48 mts.** cada una.

La media general en las edades de **13 a 14 años** es de **1.59 mts.**, observándose que únicamente la zona Metropolitana sobrepasa ésta con **1.70 mts.** Las demás zonas que se sitúan por debajo de la media son: la Noroeste con 1.58 mts., la Sur con 1.56 mts, la Este con 1.55 mts. y con el menor resultado la zona Nordeste con un **1.54 mts.**

La media general en la edad de **15 a 17 años** o más, es de **1.58 mts.**, superado únicamente por dos zonas: la Noroeste con **1.62 mts.** y la Metropolitana con 1.59 mts., con resultados inferiores están las zonas: Nordeste (**1.55 mts.**), la Sur y la Este con 1.57 mts, cada una.

COMPORTAMIENTO DE LA ESTATURA SEGÚN ZONA, SEXO MASCULINO



En las edades de 9 a 10 años del sexo masculino, se observa que la media general de la estatura es de 1.39 mts., encontrándose por encima de ésta, la zona Metropolitana con 1.41 mts. y la zona Este con 1.40 mts., igual a la media se encuentra la zona Nordeste con 1.39 mts. Las demás zonas reflejan un menor resultado; encabezados por la zona Sur con 1.36 mts., y la zona Noroeste con 1.38 mts.

En las edades de 11 a 12 años encabezan con un mayor resultado las zonas Metropolitana y Noroeste, ambas con 1.48 mts. Las demás zonas se sitúan por debajo de ésta, siendo la zona Este la que más se le aproxima con 1.47 mts., seguido de un 1.46 mts. de la zona Nordeste y con un resultado inferior la zona Sur con un 1.45 mts.

Para las edades de 13 a 14 años observamos que existen únicamente dos zonas que sobrepasan la media general de 1.59 mts., y éstas son: la zona Metropolitana con 1.61 mts., y la zona Nordeste con 1.60 mts. Igual a la media se encuentra la zona Noroeste con 1.59 mts. y por debajo de la media la zona Este con 1.57 mts., seguido con el menor resultado la zona Sur con 1.56 mts.

La media general en la edad de 15 a 17 años o más, es de 1.66 mts., superado únicamente por la zona Metropolitana con 1.72 mts. Igual a la media se localiza la zona Nordeste con 1.66 mts. Con resultados inferiores están las zonas: Sur (1.64 mts.), Este y Noroeste, ambas con 1.65 mts.

INFORME NUTRICIONAL

El Censo contempla tres fases:

1. Evaluación diagnóstica: AnthroPlus
2. Análisis de la información: Matriz de Excel diseñada a propósito de este estudio.
3. Intervenciones derivadas de nuestro análisis de los resultados: Soporte nutricional focalizado en áreas más afectadas por la desnutrición y la obesidad; adaptaciones al desayuno escolar.

AnthroPlus: 2,800 escolares digitados en el programa.

Parámetros evaluados:

- -PESO/EDAD
- -TALLA/EDAD
- -IMC/EDAD

DIAGNÓSTICO INDIVIDUAL

Matriz de Excel: Sistematización de los diagnósticos en 13 categorías para su análisis. Una hoja de trabajo para cada nivel del sistema. 9 centros del distrito 15 evaluados.

- Eutrófico [a]
- Grande Eutrófico [a]
- Grande con Ligero Sobrepeso
- Sobrepeso
- Grande con Sobrepeso
- Obeso [a]
- Categorías diagnóstica cont.
- Grande Obeso
- Obesidad Mórbida
- Grande con Obesidad Mórbida
- Desnutrición Aguda
- Desnutrición Crónica
- Desnutrición Crónica con Emaciación
- Medidas Dudosas

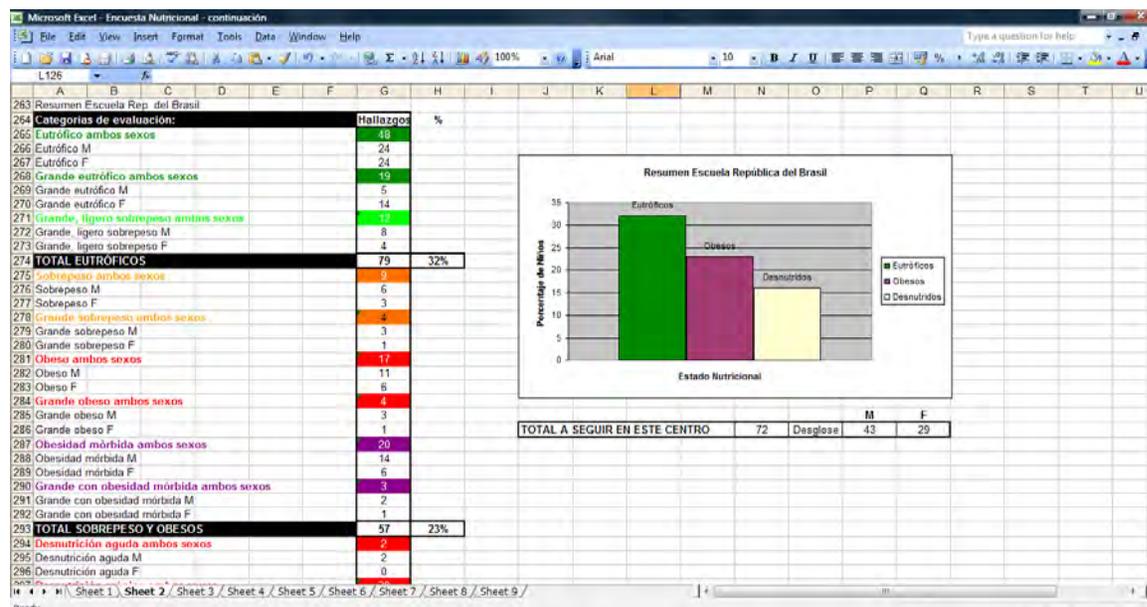
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La matriz en EXCEL permite automatizar el análisis de los datos.

	G	H		M	N	O	P	
35 Grande obeso ambos sexos	1		Wilkins Castillo Cueto	13 años	M	Desnutrición aguda		
36 Grande obeso M	0		Morelia Batista Morla	10 años	F	Obesa		
37 Grande obeso F	1		Jeremy Jesniel Santos Tavares	12 años	M	Obeso		
38 Obesidad mórbida ambos sexos	1		Germán Michelle Eusebio	11 años	M	Desnutrición aguda		
39 Obesidad mórbida M	0		Yeuri Alfonso González S.	11 años	M	Desnutrición crónica		
40 Obesidad mórbida F	1		Ulises Manuel Ortiz D.	12 años	M	Desnutrición crónica		
41 Grande con obesidad mórbida ambos sexos	0		José Manuel Carrasco R.	12 años	M	Desnutrición aguda		
42 Grande con obesidad mórbida M	0		Cristofer De Mota	13 años	M	Desnutrición aguda		
43 Grande con obesidad mórbida F	0							
44 TOTAL SOBREPESO Y OBESOS	5	10%						
45 Desnutrición aguda ambos sexos	14							
46 Desnutrición aguda M	8		TOTAL EN ESTE GRADO		27	Desglose	M	F
47 Desnutrición aguda F	6						15	12
48 Desnutrición crónica ambos sexos	0		Medir y pesar otra vez:		Edad	Sexo		
49 Desnutrición crónica M	0		Héctor Mercedes	10 años	M			
50 Desnutrición crónica F	0		Kikelvin Trinidad	10 años	M			
51 Desnutrición crónica con emaciación ambos sexos	1		Tania Maité De la Rosa G.	12 años	F			
52 Desnutrición crónica con emaciación M	0		Marisely Díaz Reyes	13 años	F			
53 Desnutrición crónica con emaciación F	1							
54 TOTAL DESNUTRIDOS	15	29%						
55 Medición dudosa	2	4%						
56 Total de niños en este grado	52	98%						

1. Se ha elaborado una hoja de trabajo para cada centro.
2. Una hoja de trabajo por Distrito, y otra por Regional.
3. Al final, una hoja de trabajo nacional resumirá todos los datos y mostrará las tendencias a nivel nacional.

MATRIZ DE EXCEL



¿Qué podemos hacer con esta información?

1. Apoyo nutricional focalizado en áreas vulnerables.
2. Línea base para evaluaciones anuales del estado nutricional de la población escolar.
3. Ficha nutricional individual para cada niño y ración alimenticia personalizada.
4. Recomendaciones.
5. Tomar lo realizado hasta ahora como un plan piloto.
6. Organizar, para el próximo año escolar, un equipo de trabajo de 10 personas, a tiempo, completo para la digitación y organización de la información que fluya desde los centros educativos.

Conclusiones

- Las pruebas de aptitud física como componente del PEA permite controlar la eficiencia del trabajo de los profesores y alumnos en correspondencia con los objetivos propuestos.
- Se demostró cuan útil ha sido la utilización de los resultados de la evaluación del rendimiento físico medido a través de la batería de Pruebas de Aptitud Física y cómo a partir de ellos se puede realizar un estudio pormenorizado del desarrollo de las capacidades físicas.
- La aplicación de estas pruebas constituyen un diagnóstico que facilita en gran medida la programación curricular para el logro de competencias generales y específicas así como evaluación objetiva de la clase de EF.
- Profesores y estudiantes valoran la importancia que constituye la aplicación de las pruebas para el logro de los resultados cuantitativos y cualitativos del desarrollo de las cualidades físicas en función de los aprendizajes para la vida.

Recomendaciones

- Realizar un dedicado trabajo de capacitación y acompañamiento a los profesores durante la aplicación de las pruebas de aptitud física para que así logren ejecutarlas con la calidad requerida.
- Promover la importancia de las pruebas de aptitud física como una herramienta preponderante en la evaluación diagnóstica, de control y resultado de los estudiantes y maestros de EF.
- Que los profesores y técnicos distritales formen grupos metodológicos para la aplicación de estas pruebas con el rigor científico requerido.
- Promover conjuntamente con las comunidades educativas, haciendo énfasis en la participación activa de padres o tutores empoderándolos del proceso de aplicación de las pruebas de Aptitud Física.
- Vincular los diferentes estamentos del sistema educativo dominicano, así como los ministerios de Salud Pública, Deportes y Recreación, UNICEF y otras entidades afines.

BIBLIOGRAFÍA

1. AAHPERD. Health Related Fitness Test Manual. *Best Manual*. Dundham, Editors. U.S.A. 1980.
2. ALEXANDER, PEDRO. Aptitud Física. Características Morfológicas, Composición Corporal. *Pruebas estandarizadas en Venezuela*. Instituto Nacional de Deportes. Caracas, Venezuela, 1995.
3. CARZOLA G. Evaluación de las Capacidades Físicas. En el Manual de L'Éducateur Sportif. París: Editions Vigot, 1982.
4. COLECTIVO DE AUTORES. *Folleto de Educación Física Preescolar y Escolar*. EIEFD. 2003.
5. CORTEGAZA, LUIS. *Capacidades y cualidades motoras*. En www.efdeportes.com Año 9. 2003.
6. EUROFIT 2000. *Nuevo programa para manejo de baterías de test*. www.cineantropometría.com/eurofit.htm
7. GROSSER, M. y STARISCHKA S. *Test de la condición física*. Barcelona, Martínez Roca. 1988.
8. HAAG. H AND DASSEL. H. *Tests de la condición física y la Iniciación deportiva*. Barcelona. 1995.
9. HAYDEN. F.J Y YUHASZ. M.S *the CAHPER Fitness-Performance manual*. Toronto. 1966.
10. LOMAN T.G. ROCHE A.F. MARTORELL R. *Anthropometric Standardization Reference Manual*. Abridged Edition Kumas Kinetics Books. Champaign, U.S.A. 1988.
11. LÓPEZ PASTOR, V.M. *Buscando una evaluación formativa en Educación Física: Análisis crítico de la realidad existente, presentación de una propuesta y análisis general de su puesta en práctica*. 2000.
12. MARTÍNEZ LÓPEZ E.J. *Pruebas de aptitud física*. Editorial Paidotribo, Barcelona. 2002.
13. MARTÍNEZ LÓPEZ E.J., ZAGALAZ SÁNCHEZ M.L., & LINARES GIRELA D. "La Condición Física en la Educación Secundaria". 2003
14. PILA HERMENEGILDO. *Actualización de las Normas de Capacidades Motrices y sus Características en la población cubana, como medio de evaluación de los planes y programas de la cultura física general en Cuba, informe a la presidencia del INDER, Cuba, 1996*.
15. SALES BLASCO, J. *La evaluación de la Educación Física en primaria*. Editorial INDE, Barcelona. 1997,
16. VÁZQUEZ MARTÍ, Miguel. *Estudio comparado de la eficiencia física en Cuba en el período 1995 -2000 en las edades de 6 a 28 años*. La Habana, 2001.
17. ZATSIORSKI. V. *Metrología deportiva*. Moscú. Ed. Planeta. 1989.

ANEXO 1

PLANILLAS DE TABULACIÓN

A continuación, se presentan las tablas que nos facilitarán las informaciones necesarias para dar un criterio general al final de la aplicación, las cuales nos permitirán tener los datos estadísticos para organizar y analizar datos numéricos que nos ayuden a resolver deficiencias para el desarrollo de las capacidades que evaluaremos, como son: la media, por pruebas individuales, edad y sexo. En nuestra primera aplicación, los resultados son el punto de partida que nos guiarán en el proceso de éstas, el antecedente de pruebas de aptitud física en la escolaridad dominicana.

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Medias establecidas por edad en las diferentes pruebas para el sexo femenino

Regional: Distrito Educativo: Fecha:
Día Mes Año

Profesor@: Centro Educativo: Grado: Tanda: Aplicación:
1ra 2da

No.	Edad	Cant.	Peso (Kg.)	Estatura (Metros)	30m/50m (Segundos)	Pechadas (Repeticiones)	Abdominales (Repeticiones)	Sabido Largo al impulso (Metros)	Flexibilidad (Centímetros)	800/1000m (Minutos)
<input type="checkbox"/>	9 años									
<input type="checkbox"/>	10 años									
<input type="checkbox"/>	11 años									
<input type="checkbox"/>	12 años									
<input type="checkbox"/>	13 años									
<input type="checkbox"/>	14 años									
<input type="checkbox"/>	15 años									
<input type="checkbox"/>	16 años									
<input type="checkbox"/>	17 y más									

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Medias establecidas por edad en las diferentes pruebas para el sexo masculino

Regional: Distrito Educativo: Fecha:
Día Mes Año

Profesor@: Centro Educativo: Grado: Tanda: Aplicación:
1ra 2da

No.	Edad	Cant.	Peso (Kg.)	Estatura (Metros)	30m/50m (Segundos)	Pechadas (Repeticiones)	Abdominales (Repeticiones)	Sabido Largo al impulso (Metros)	Flexibilidad (Centímetros)	800/1000m (Minutos)
<input type="checkbox"/>	9 años									
<input type="checkbox"/>	10 años									
<input type="checkbox"/>	11 años									
<input type="checkbox"/>	12 años									
<input type="checkbox"/>	13 años									
<input type="checkbox"/>	14 años									
<input type="checkbox"/>	15 años									
<input type="checkbox"/>	16 años									
<input type="checkbox"/>	17 y más									

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Tabla de resultados individuales para cada una de las pruebas

Regional: Aplicación: Distrito Educativo: Fecha:
1ra 2da Día Mes Año

Profesor@: Centro Educativo: Grado: Tanda:

No.	Nombres y Apellidos	Initial	Sexo	Peso (Kg.)	Estatura (Metros)	30m/50m (Segundos)	Pechadas (Repeticiones)	Abdominales (Repeticiones)	Sabido Largo al impulso (Metros)	Flexibilidad (Centímetros)	Resistencia 800/1000m (Minutos)	Fecha (Nac.)	Padre/Madre o Tutor	Direr / Tel
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														

ANEXO 2

ANTHROPLUS

Examen individual

Examen individual Niño seleccionado Ayuda

Niños

- D' Jesús, Evy (1)
- Mejía, Jhon (2)
- Antigua, Sergio L. (3)
- Peña, Dionicio (4)
- Alonso, Yorquin (5)
- Ramírez, José (6)
- Bautista, Ricardo (7)
- Martín, Dionicio (8)
- Vidal, Alexander (9)
- Atacio, Yancarlos (10)
- Encarnación, Omar (11)
- Abreu, Michael (12)
- Eduardo, Oscar (13)
- Tejeda, Angel (14)
- Santana, Orleno (15)
- Bautista, Antonio (16)
- De la Cruz, Yeremi (17)
- Delgado, Yancarlos (18)
- Daniel, Juan (19)
- Santana, Rafael (20)
- Sánchez, Frailin (21)
- Dipré, Alizon (22)
- Aquino, Félix (23)
- Sir, Israel (24)
- Rodríguez, Alizon (25)
- Martínez, Daniel (26)
- Polanco, Algenis (27)
- Dionicio, Harbi (28)
- De Jesús, Enrique (29)
- Gómez, Julio (30)
- Vásquez, César (31)
- Sinano, Fabiel (32)
- Mata, Manuel (33)

Niño: D' Jesús, Evy

Nombre: Evy Fecha de nac.: 11/09/2000 Madre:

Apellido: D' Jesús Fecha aprox. Padre:

Sexo: Femenino Masculino Edad: 8a 8m (104m) Dirección:

Nº ID niño:

Notas: Buena talla para la edad. Bajo IMC (bajo peso para la talla). Esto sugiere desnutrición aguda.

Visitas

1 visita(s)

Fecha	Nº ID observador	Peso (kg)	Edema	Acostado	L/T (cm)
18/05/2009	user1 user	23,00	No	No	133,00

Visita: 18/05/2009

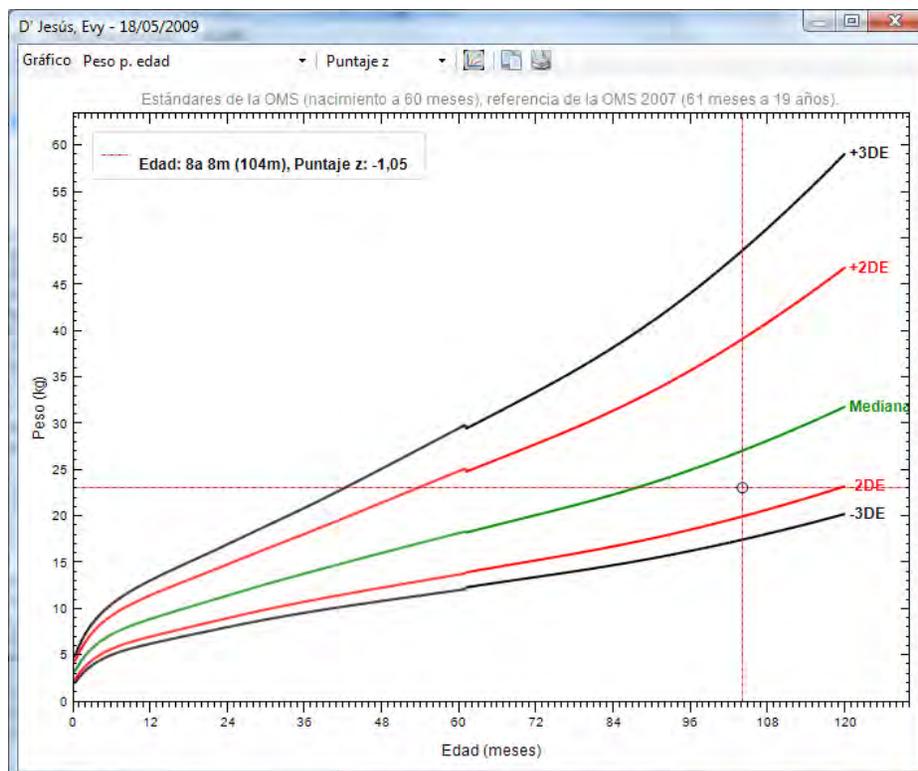
Percentil

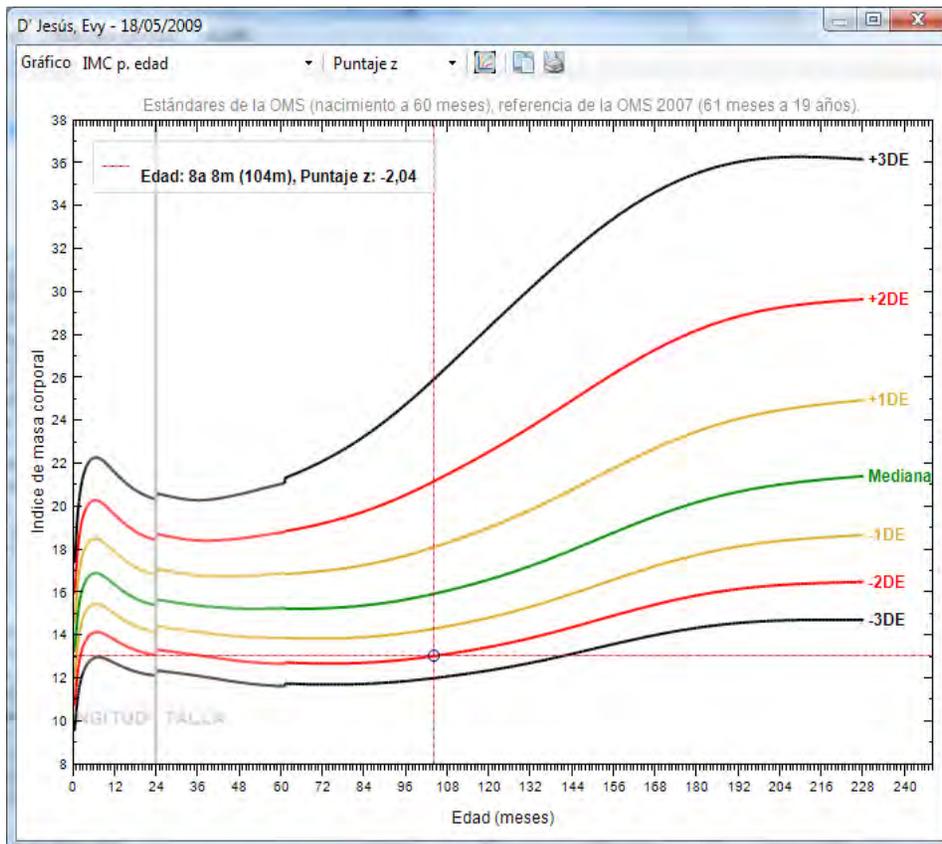
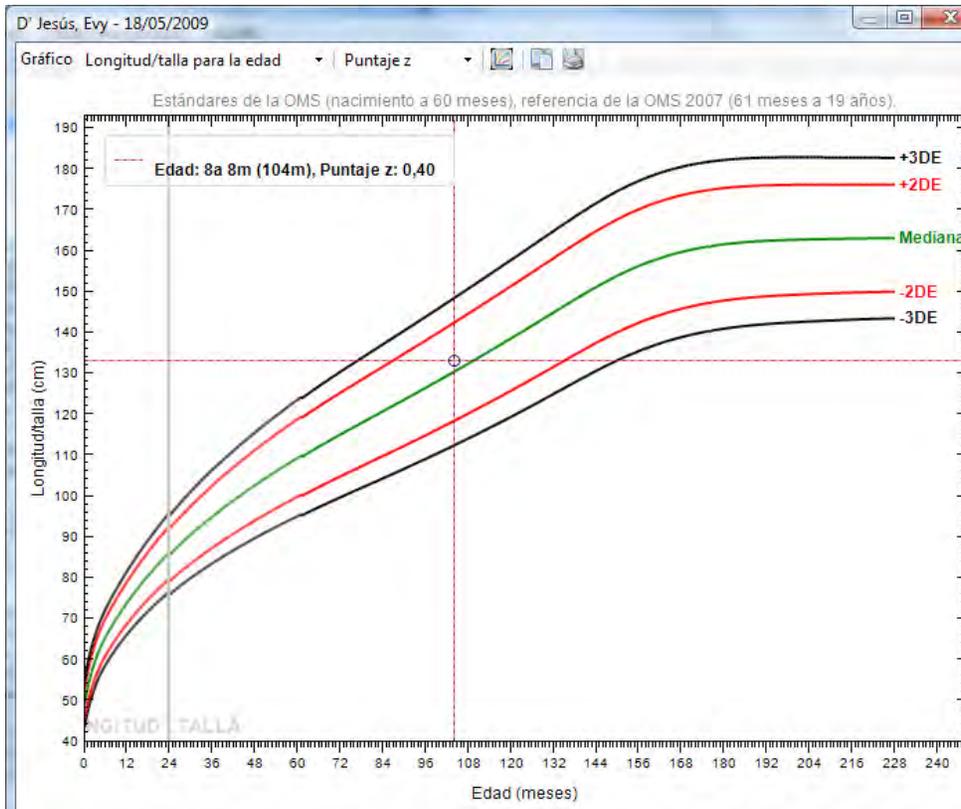
Peso p. edad: 14,8 **-1,05**

Talla para la edad: 65,6 **0,40**

IMC p. edad: 2,1 **-2,04**

0 25 50 75 100







Luciano Ramírez

Hoja de vida

Nació en la provincia de San Cristóbal, Rep. Dominicana, el 23 de julio del 1972. Desde muy temprana edad se vincula al deporte y al movimiento clubístico en el sector La Zurza en el Distrito Nacional. Para el año 1984, a la edad de 12 años, representa al país en el Torneo Internacional de Boxeo Infantil en Mayagüez, Puerto Rico. Ostentó diferentes títulos en la categoría Juvenil y Superior. En el año 1991, con 19 años, viaja a Cuba y cursa estudios universitarios en el Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo en La Habana (curso para atletas). Llegando a ocupar el cargo de vicepresidente de la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU) de su Facultad. Alumno ayudante de diferentes asignaturas: Dirección de la Cultura Física y el Deporte, Metodología del Entrenamiento Deportivo y de la Educación Física, Sociología del Deporte, Historia y Filosofía. Durante su estancia representa al país en 9 campeonatos internacionales de boxeo, obteniendo 5 medallas, constituyendo un récord para cualquier atleta extranjero. Se gradúa de Licenciado en Cultura Física en el año 1997, obteniendo el reconocimiento al mejor estudiante extranjero de su promoción de 1,875 graduados.

Ha realizado cursos de especialidad en Psicología del Deporte y de la Educación Física, Selección de Talento Deportivo, Fisiología de Talento Deportivo. Es maestrante de término en la Maestría de Planificación y Gestión Educativa y de un Posgrado en Educación y Modernidad.

3 INCREMENTAR Y MEJORAR EL EQUILIBRIO EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DEL NIVEL BÁSICO DE LAS ESCUELA, MIRADOR NORTE, LEONCIO MANZUETA CORPORÁN, BETZAIDA RODRÍGUEZ DUARTE Y JUAN MIESES HERNÁNDEZ.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL TEMA Y EL PROBLEMA

Contexto internacional.

Durante varios años, muchos países han observado la necesidad de investigar y resolver problemas de desarrollo motor de los alumnos, por lo cual se han realizado diversos estudios.

Estos estudios han demostrado que los alumnos con problemas de desarrollo motor presentan dificultades al momento de caminar, correr, saltar, lanzar, trepar; son imprecisos y poco fluidos, mostrándolo tanto en estas habilidades que significa tener una motricidad gruesa como las que significa tener una motricidad fina (a menudo, su escritura es pobre y presentan dificultades en la manipulación de piezas, juegos de construcción, maquetas (Cermank, Gubbay y Larkin, 2002).

De acuerdo a esta problemática, algunos países se han visto en la necesidad de implementar programas para así reforzar el desarrollo motor en los niños en edades escolares, principalmente, en el nivel primario, y de esta forma, garantizar un mejor desenvolvimiento físico-motor en su edad adulta.

Contexto nacional.

La educación física en República Dominicana tiene grandes dificultades al no poseer programas serios de implementación del desarrollo motor de los niños en los primeros años de escolaridad, lo que ha llevado a que éstos tengan una vida sedentaria en la cual sólo practican juegos de videos y de mesa. Esto provoca que pasen mucho tiempo sentados frente al televisor y no realizan actividades físicas más que las necesarias. El desinterés mostrado por estos educadores en ayudar a los niños a tener una mejoría en sus coordinaciones motrices se evidencia en los problemas de desenvolvimiento físico-motor de los alumnos, a los cuales se les dificulta realizar actividades como: Caminar, correr, saltar, lanzar, atrapar, equilibrar, entre otros.

Objetivo general:

Incrementar y mejorar el equilibrio general de los estudiantes de primero de Básica en las clases de Educación Física durante el año escolar 2010-2011.

Objetivos específicos

- Desarrollar actividades lúdicas innovadoras donde se trabaje el equilibrio estático y dinámico.
- Realizar juegos recreativos tradicionales y populares de manera dinámica para fortalecer e incentivar las actividades individuales y grupales.
- Practicar actividades físico-recreativas de forma jugada para promover y mantener un buen estado físico general.
- Realizar charlas que fortalezcan la confianza, seguridad en ellos mismos, la solidaridad y la ayuda mutua entre los estudiantes.

Conceptualización y descripción de la investigación-acción.

Investigación-acción:

La investigación-acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social.

Elliott (1993) define la investigación-acción como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. La 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 de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

Kemmis (1984) considera que la investigación-acción no sólo se constituye como una ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor, la investigación-acción es:
...una forma de indagación autoreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia.

- a) Sus propias prácticas sociales o educativas.
- b) Su comprensión sobre la misma.
- c) Las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

Lomax (1990) define la investigación-acción como una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora. La investigación se basa en la investigación debido a que implica una indagación disciplinada.

Bartolomé (1986) sostiene que la investigación-acción es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación realizada por profesionales de las ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipos, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo.

Metodología: Investigación-acción

La investigación-acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social.

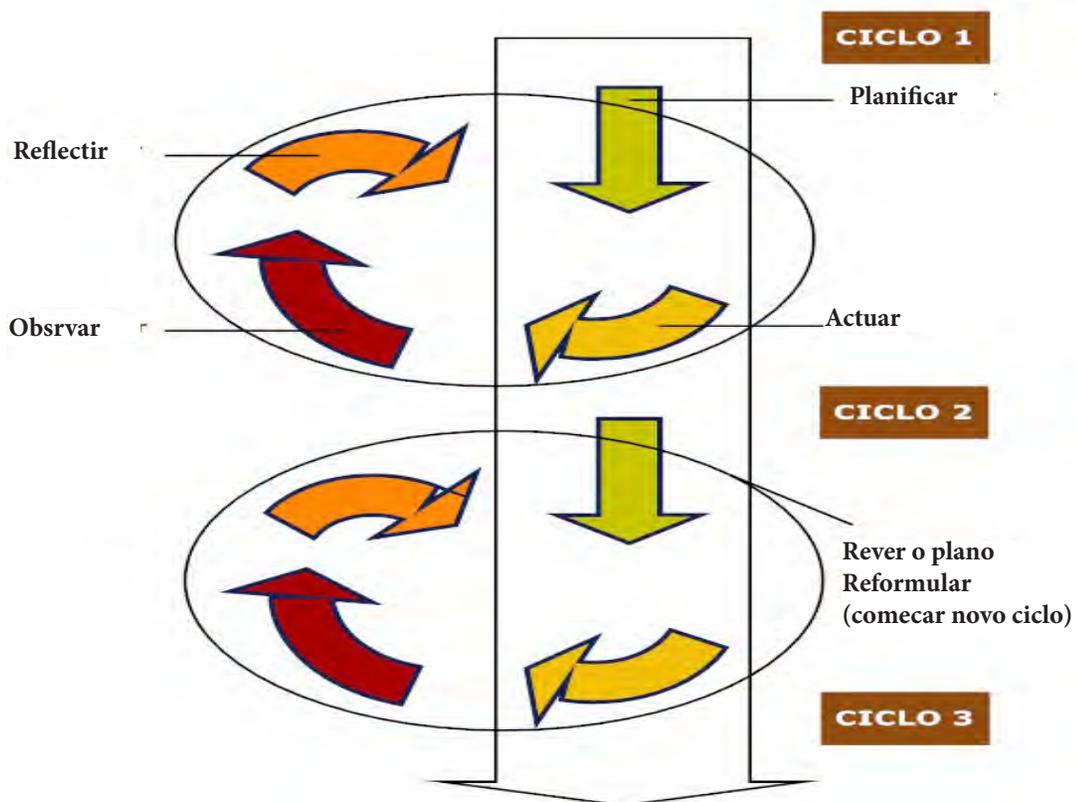
Elliott (1993) define la investigación-acción como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

Modelo asumido Modelo de Kemmis:

Estructura de este modelo: planificación, acción, observación y reflexión.

Kemmis (1989), apoyándose en el modelo de Lewin, elabora un modelo para aplicarlo a la enseñanza. El proceso lo organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Ambas dimensiones están en continua interacción, de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela.

El proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionados: planificación, acción, observación y reflexión. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forma conjuntamente una espiral reflexiva de conocimiento y acción.



El modelo de Kemmis se presenta en una espiral de ciclos, cada ciclo lo componen cuatro momentos:

- El desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo.
- Un acuerdo para poner el plan en práctica.
- La observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar.
- La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, a través de ciclos sucesivos.

Dimensiones observables

- Desenvolvimiento en actividades de equilibrio estático.
- Desenvolvimiento en actividades de equilibrio dinámico.

Parámetros

- Mantenimiento de la postura corporal sin desplazamiento.
- Control de la postura corporal en desplazamiento.

Triangulación de opiniones

Desenvolvimiento en actividades de equilibrio estático.

Opinión docente:

Los alumnos (as) no tenían en principio un buen equilibrio general lo cual fue mejorado e incrementado en el transcurso de las intervenciones en las que participaron. Esto se pudo lograr gracias al trabajo realizado por el equipo de investigadores que trabajó con este grupo.

Opinión estudiantes:

A brinca en un pie, a juga, como hacen la gallina, a correr, a caminar por arriba de la línea.

Opinión amigos críticos:

Al principio, se observó que los niños tenían dificultad para realizar las actividades de equilibrio, pero también se pudo notar que se llevaban bien y fueron venciendo estas dificultades, luego se les fueron poniendo mayores obstáculos, los cuales también fueron superados por estos a través de la práctica de las actividades.

Opinión de los investigadores:

los alumnos (as) no tenían en principio un buen equilibrio general lo cual fue mejorado e incrementado en el transcurso de las intervenciones en las cuales participaron.

Esto se pudo lograr gracias al esfuerzo realizado por el equipo de investigadores que trabajó con este grupo.

Resultados de mejora o innovación para los participantes y la institución.

Los resultados en los alumnos fueron excelentes, mejoraron el equilibrio favorablemente.

Hemos podido comprobar que los estudiantes si reciben una ayuda adecuada pueden superar con pocas dificultades cualquier problema o deficiencia motora que se presente en estas edades. Es por esto que se necesita trabajar de forma seria y sistemática a todos nuestros estudiantes en las clases de Educación Física.

Las actividades dinámicas con recursos del medio que nos rodea así como las propuestas por los estudiantes crean un abanico de oportunidades para realizar juegos y actividades innovadoras que hacen que las mismas se realicen con mayor facilidad, la implementación de varias actividades de equilibrio de formas combinadas como el baile de la tabla, el paso del río, el salto al pozo, de la goma y los flamencos nos demostraron que si utilizamos nuestra creatividad para el desarrollo de nuevas actividades obtendremos buenos resultados por parte de los alumnos.

Valoración de la experiencia y su impacto sobre la práctica.

En los integrantes del equipo investigador.

Fue importante esta experiencia porque a partir de varias pruebas diagnósticas pudimos observar la deficiencia de los alumnos y así pudimos trabajar y los estudiantes pudieron mejorar el equilibrio de manera satisfactoria.

Nos fue de mucho provecho trabajar con estos alumnos pues mejoramos algunos errores que cometíamos al momento de trabajar; esto lo logramos con actividades innovadoras.

Nuestra experiencia ha sido muy satisfactoria y gratificante, ya que, nos pudimos dar cuenta que somos un ente de cambio para nuestros alumnos, cambios positivos que se producen a través de nuestro trabajo, también hemos aprendido a que no sólo enseñamos en las clases de Educación Física sino, que también aprendimos en ella.

En los participantes (estudiantes).

Los estudiantes fueron los verdaderos protagonistas de esta investigación, han expresado su satisfacción y agrado a la hora de recibir las clases de Educación Física, ya que nunca habían recibido esta asignatura y sólo esperaban el día que le tocara salir nuevamente a la cancha a realizar las nuevas actividades.

En cuanto a la deficiencia en el equilibrio, pudimos observar cómo los estudiantes son los primeros sorprendidos cuando logran realizar una o varias de las actividades de equilibrio que se les presentaron y salían felices y sonrientes de la clase de educación física.

En la institución.

Las clases de educación física han logrado tener a los alumnos con mucha motivación, están muy pendientes de esta materia, preguntan qué día es que le toca salir a la cancha, cuando los profesores de Educación Física llegan al aula los alumnos se alínean, adoptan mejor comportamiento, esto se le puede atribuir al trabajo que se está realizando con los alumnos en esta asignatura.

La disciplina general del centro educativo ha mejorado mucho, ya que cuando los alumnos están molestando les dicen que no van a salir a la cancha a tomar clases de esta materia y ellos (as) se tranquilizan.

Todo esto demuestra que en el centro educativo con un poco más de esfuerzo, integración y dedicación entre todos los docentes se pueden lograr muchas cosas.

Mejoras y nuevas necesidades

Al finalizar nuestro trabajo de investigación-acción, podemos afirmar que de los treinta y cinco (35) estudiantes con los que trabajamos, treinta y tres (33) alcanzarán los objetivos que nos propusimos al principio de esta investigación.

Logramos que los estudiantes mejoraran sus habilidades y destrezas motrices en lo concerniente al equilibrio tanto estático como dinámico.

Propuesta de cambio.

Nuestra principal propuesta es la de integrar a la Dirección y demás actores del proceso enseñanza-aprendizaje (compañeros maestros) a las clases de Educación Física, de manera que a través de su participación logren entender que ésta es un área pedagógica integradora tan importante como las demás áreas del conocimiento.

Las actividades que se realicen serán dinámicas, variadas y creativas, realizadas siempre de forma lúdica, con objetivos claros a lograr.

Bibliografía

1. ÁLVAREZ, C. (1983). La preparación física del fútbol basada en el atletismo. Madrid. Editorial Gymnos.
2. BARTOLOMÉ, M. (1986). La investigación cooperativa, educar, n. 10, pp, 51-79.
3. CASTAÑER, M. y CAMERINO, O. (1990). La Educación Física en la Enseñanza Primaria. Barcelona. Editorial INDE.
4. CASTAÑER, M. y CAMERINO, O. (1990). La Educación Física en la Enseñanza Primaria. Barcelona. Editorial INDE.
5. ELLIOTT, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción, Madrid: Morata.
6. GARCÍA, J. M.; NAVARRO, M. y RUIZ, J. A. (1996). Bases teóricas del entrenamiento deportivo. Principios y aplicaciones. Madrid. Editorial Gymnos.
7. GROSSER, M. y cols. (1991). El movimiento deportivo. Barcelona. Editorial Martínez Roca.
8. HAHN, E. (1988). Entrenamiento con niños. Barcelona. Editorial Martínez Roca.
9. JIMÉNEZ, J. y JIMÉNEZ, I. (2002). Psicomotricidad. Teoría y programación. Ed. Escuela Española. Barcelona.
10. KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción, Barcelona: Laertes.
11. KEMMIS, S. (1984). Guía de investigación-acción, Victoria.
12. KIPHARD, E. J. (1976). Insuficiencias de movimiento y de coordinación en la edad de la escuela primaria. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.
13. LOMAX, P. (1990). Desarrollo de personal, manejo en escuelas.
14. MORINO, C. (1991). La capacidad coordinativa en deportes de equipo. Revista de E.F. Renovación de teoría y práctica, 18, 2-9.
15. MOSSTON, M. (1988). *La enseñanza de la Educación Física*. Barcelona: Paidós.
16. PALMISCIANO, G. (1994), 500 Ejercicios de Equilibrio, Editorial Hispano-Europea.

4 SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA Y CULTURAL DE FAMILIAS DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: OPCIONES DE MEJORA, JULIO, 2011, DAMARIS DÍAZ. COAUTORAS: ESTUDIANTES EDUCACIÓN INICIAL.

RESUMEN

Se estudiaron las características socioeconómica y cultural de las familias de 24 estudiantes de educación superior y 299 consanguíneos o allegados, a través de una encuesta, en el marco del desarrollo de la asignatura Educación y Sociedad. Se hicieron comparaciones de índices estadísticos con los resultados. Concluyó encontrando bajos niveles educativos, adquisitivos y de calidad de vida e incidencias de delincuencia. Las intervenciones impulsaron acciones para la mejora desde la familia.

INTRODUCCIÓN

Este estudio se realiza en el contexto del desarrollo de la asignatura Educación y Sociedad donde se discutieron y analizaron las diferentes problemáticas que afectan la sociedad en los espacios sociopolíticos, económicos y culturales y su relación con la educación. Estos factores fueron revisados en los contextos donde viven los estudiantes y sus familiares más cercanos.

La mayoría de las estudiantes de este programa son de escasos recursos, con múltiples dificultades en la calidad educativa. Su nivel económico y social es bajo. Tienen hijos o están a cargo de familia.

Este estudio se propone aportar ideas para la reflexión y el impulso de acciones que posibiliten expectativas para iniciar procesos de mejora de la problemática. Se considera que debe ser competencia de la educación enfrentar retos de la situación que viven los actores del proceso de aprendizaje. Se propician las herramientas teóricas prácticas para enfrentar algunas problemáticas que afectan la familia, las comunidades, la escuela y a la sociedad.

REFERENTES TEÓRICOS

La Propuesta de Estrategia Nacional de Desarrollo (END) 2010-2030 plantea la necesidad de cambios en la sociedad dominicana por la revolución en la dinámica económica y social. El rasgo evidente de esta revolución es el proceso de cambio tecnológico, caracterizado por la creciente codificación del conocimiento, mayor relevancia de las innovaciones y por los aumentos de las inversiones en investigación y desarrollo, necesidad continua de capacitación y la creciente valoración del capital intelectual. Esas tendencias son causas y consecuencias de la creciente globalización de los procesos productivos. El reto del desarrollo no sólo demanda una transformación productiva, sino una transformación social e institucional, para garantizar que el proceso de crecimiento incluya al mayor número de ciudadanos/as, y que sea social, política y ambientalmente sostenible.

CALIDAD DE VIDA

El BID (2010) presenta el Índice de Oportunidades Humanas, IOH, en el que Chile ocupa el primer lugar con 95. La República Dominicana está en 75 por debajo del average de América Latina que es 77 y por encima de ocho países: Paraguay, Panamá, Perú, Guatemala, El Salvador, Nicaragua y Honduras, este último con 51. En su interpretación más simple, el IOH mide la tasa de disponibilidad de los servicios

que son necesarios para progresar en la vida como el agua potable descontando o “penalizando” la tasa por cuán injusta es la distribución de esos servicios entre la población. En teoría, el índice puede aumentar cambiando las circunstancias de las personas (efecto de composición), aumentando el servicio a todos (efecto de escala), o distribuyendo el servicio de una forma más justa (efecto de equidad).

En el informe regional del PNUD (2010) sobre desarrollo humano para América Latina y el Caribe 2010, se apunta que: esta región es la más desigual del mundo, convirtiéndose en uno de sus principales obstáculos para avanzar en el desarrollo humano. Se sintetiza el informe en los siguientes puntos: 1. La desigualdad observada en ingresos, educación, salud y otros indicadores persiste de una generación a otra y se presenta en el contexto de baja movilidad socioeconómica. 2. Existen mecanismos de reproducción de los niveles de logro de una generación a la siguiente. 3. La desigualdad y la pobreza son fenómenos causados por restricciones que limitan el acceso a funcionamientos básicos de vastos sectores de la población e inciden en las aspiraciones y las percepciones de las personas acerca de sus posibilidades de logros. 4. Las causas de la persistencia de la desigualdad se encuentran además del ámbito de los hogares, en los factores del sistema político como la baja calidad de la representación política, debilidad de las instituciones, acceso diferenciado a la influencia sobre políticas concretas y fallas institucionales que derivan en prácticas de corrupción y captura del Estado. 5. Las políticas públicas más extendidas en la región se han enfocado, en muchos casos con éxito, en aspectos específicos del combate a la pobreza, sin considerar el carácter integral de las privaciones y su relación sistémica con la desigualdad.

La CEPAL (2010) reporta que en la mayor parte de los nueve países estudiados en el informe, la pobreza bajó del año 2008 a 2009 en Brasil (de 25,8% a 24,9%), en Paraguay (de 58,2% a 56%), República Dominicana (de 44,3% a 41,1%) y Uruguay (de 14% a 10,7%). Este porcentaje también bajó entre 2006 y 2009 en Argentina (de 21% a 11,3%) y Chile (de 13,7% a 11,5%). Muestra que la persistente desigualdad en los países se debe a la alta concentración de la pobreza en las primeras etapas de la vida, al alto peso de las transferencias familiares hacia la infancia y el mayor peso de las responsabilidades públicas recae hacia las generaciones adultas, combinado con la baja eficacia de los sistemas educativos para revertir desigualdades de origen.

La Propuesta de Estrategia Nacional de Desarrollo 2010-2030 afirma que durante los últimos decenios el país ha tenido mejoras en la esperanza de vida al nacer y en la disminución de las tasas de mortalidad. Asimismo, el inicio del mandato de las Leyes 42-01 y 87-01 ha permitido comenzar la afiliación a los regímenes contributivo y subsidiado de la seguridad social, al tiempo que el país va avanzando en el desarrollo de un nuevo modelo de atención pública, centrado en la atención primaria. Sin embargo, se enfrenta la necesidad de superar muchos desafíos en el área de la salud. Uno de los principales retos es la mejora de la calidad en la prestación de servicios. Un desafío adicional es la superación de mecanismos regresivos de financiamiento del sistema, que llevan a la necesidad de gastos cuantiosos por parte de los hogares. De igual forma, es interesante destacar que el nivel total de gasto en salud (público y privado) que realiza la sociedad dominicana es relativamente alto, pero su uso resulta ser ineficiente. El país debe concentrar esfuerzos en incrementar el flujo de recursos públicos para el financiamiento de los servicios de salud en los grupos más pobres de la población, al tiempo de asegurar la calidad y eficiencia de tales recursos; impulsar la provisión de una cartera de servicios de salud pertinente y sostenible para la población objetivo; refinar los mecanismos de monitoreo de resultados; y avanzar en la descentralización de las redes públicas. Asimismo, ampliar la cobertura de seguros y aseguramiento, desarrollar criterios de asignación de recursos por resultados en la gestión pública, asegurar el desarrollo de prácticas y espacios de participación social, y superar el modelo de atención aumentando la capacidad del primer nivel de atención.

En la Propuesta de Estrategia Nacional de Desarrollo (END) 2010-2030, se asegura que la emergencia de una “nueva pobreza”, la tendencia hacia la desigualdad económica e informalidad laboral, la profundización de los flujos migratorios y la actitud escéptica con respecto a la democracia son fenómenos que también se perciben en el contexto dominicano. La mayor parte de los desocupados son mujeres, jóvenes y personas de 30 a 39 años de edad. En el caso de las mujeres, la tasa de desocupación equivale a alrededor de tres veces la tasa de los hombres (SET, 2009). Otra limitación de la economía dominicana son trabajadores con remuneraciones inferiores al salario mínimo que representan más de un cuarto de la población ocupada. En los últimos años, ha sido la incapacidad de estas economías de producir una relación estable y proporcional entre el aumento de la producción y el incremento del empleo formal. El reto que se plantea es mantener el dinamismo y flexibilidad de la economía, pero llevar esos empleos informales a condiciones de regularidad legal y garantía de derechos.

EDUCACIÓN Y DESARROLLO

Como medidas que faciliten cortar la reproducción intergeneracional de la desigualdad y la exclusión en las etapas formativas, la CEPAL propone tres tipos de medidas: 1) un esquema de transferencias monetarias a los hogares con hijos de 0 a 14 años que mejoren las oportunidades de las familias de contar con un entorno adecuado para la socialización del niño (nutrición, vivienda, vestimenta); 2) el financiamiento de políticas que cubran los costos corrientes de incorporar a quienes no están cubiertos por servicios educativos y de cuidado (0 a 17 años); y 3) otro conjunto de transferencias monetarias relacionadas con los servicios de empleo y formación orientados a jóvenes en proceso de emancipación a la vida adulta (De 15 a 24 años).

En el mismo informe de la CEPAL se indica que mientras menos años de escolaridad tengan las personas, tienen tendencia mayor a estar en la pobreza; de ahí la necesidad de garantizar una política educativa vinculada con otras medidas de promoción y protección social. Especifica la CEPAL algunos factores claves de intervención en el ámbito educativo: la ampliación de la cobertura de enseñanza inicial, la extensión de la jornada escolar en el Nivel Básico, el acceso y uso de tecnologías digitales en las escuelas públicas, el apoyo a las familias con programas de transferencias condicionadas que se extiendan a jóvenes de educación secundaria, la articulación del sistema de formación para el trabajo y la compatibilización de la calidad formativa a nivel del sistema de educación superior con la expansión del acceso de los sectores excluidos.

Aunque no es materia directa de este informe, el Índice de Oportunidades Humanas, IOH, hace posible re-dirigir la política social hacia la equidad (donde hay consenso) y no tanto hacia la igualdad (donde no lo hay). Áreas que suelen descuidarse en los adolescentes, como la seguridad física, la educación reproductiva, los programas de mentores y la identificación de talentos, retoman nueva relevancia. Una batería de servicios legales e institucionales se convierte en requisito sine qua non para los adultos desde los registros de nacimiento e identificación, tarjetas de votante, y títulos de propiedad, hasta el cumplimiento de leyes contra la discriminación y el monopolio y de acceso a la información.

En la declaración final suscrita por los jefes de Estado y de gobierno en la última cumbre, aprobó como instrumento concertado para abordar los principales desafíos educativos de la región el programa *Metas 2021*. Las metas acordadas fueron: 1) reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora; 2) lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación; 3) aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo; 4) universalizar la educación primaria y la secundaria básica, y ampliar el acceso a la educación secundaria superior; 5) mejorar

la calidad de educación y el currículo escolar; 6) favorecer la conexión entre educación y empleo a través de la educación técnico-profesional; 7) ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida; 8) fortalecer la profesión docente; ampliar el espacio iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica; 9) invertir más e invertir mejor en educación; 10) evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos y del proyecto metas educativas 2021.

La Propuesta de Estrategia Nacional de Desarrollo 2010-2030 aclara que las políticas actuales y futuras en la educación preuniversitaria tendrán que concentrarse en un conjunto de áreas críticas: ampliar la cobertura (especialmente en los niveles Inicial y Medio), impulsar transformaciones profundas en el currículo para garantizar mayor calidad y pertinencia, mejorar las condiciones de vida de los docentes y, a la vez, sus niveles de competencia y cumplimiento, mejorar la capacidad de los organismos oficiales formuladores de políticas para ejercer sus funciones normativas. Estas líneas de acción sólo serán viables si son complementadas con un aumento apreciable en los recursos económicos que el Estado y la sociedad invierten en la educación, entre otras condicionantes.

OBJETIVOS

Identificar la situación socioeconómica y cultural de los familiares y relacionados de una sección de estudiantes de la Licenciatura en Educación Inicial, a fin de que cada equipo elabore su plan de mejora.

Desarrollar acciones en el aula universitaria para direccionar e impulsar opciones de mejora con los familiares.

METODOLOGÍA

Es una investigación-acción participativa. La población sujeto y objeto de estudio lo conforman una maestra formadora de formadores, 24 estudiantes de la Licenciatura en Educación Inicial y 300 personas integrantes de las familias y relacionados cercanos de éstos. La técnica de recogida de la información fue la encuesta. Utiliza datos cuantitativos como son los indicadores estadísticos. La aplicación es censal.

Para el desarrollo del estudio se organizaron los estudiantes en equipos de investigación por contextos geográficos de residencia. Cada integrante encuestó a sus familiares y allegados cercanos e identificaron los problemas factibles de intervenir desde el aula y en las casa, con sus familiares.

RESULTADOS

Contexto Socioeconómico

Los lugares de procedencia de las familias de los estudiantes encuestados son de sectores marginados y/o zonas rurales de las provincias Santo Domingo, Monte Plata, San Cristóbal y el Distrito Nacional.

Las condiciones de las vías de acceso a las comunidades donde viven revelaron resultados extremos: para el 55% están en regulares y malas condiciones y para el 45% están en óptimas y buenas condiciones.

El ambiente alrededor de su residencia se encuentra entre aguas sucias y botadero de basuras en el 55% de los consultados. Según el BID (2010), los estados deben proporcionar los servicios con equidad o aumentarlos para todos.

Según la percepción de los consultados, los problemas que más afectan a sus comunidades están en primer lugar, lo económico, las drogas y el alcoholismo; en segundo lugar, la falta de educación; en tercer lugar, problemas de salud; en cuarto, inseguridad ciudadana; y en quinto lugar, las pandillas juveniles. Las organizaciones que dijeron prestan servicios en la comunidad son las cooperativas y unas pocas ONG.

Las viviendas donde viven el 44% de los encuestados son propias, el 33% en casas de familiares y el 23% las alquila. El 45% de estas viviendas tienen 1 ó 2 habitaciones, el 50% tienen 3 habitaciones y el 5% tiene 4 habitaciones o más.

El 86% de las viviendas tienen comodidades moderadas y regulares, el 8% afirma tener óptimas condiciones sanitarias y de lujo y sólo el 6% viven en rancho o vivienda con condiciones sanitarias marcadamente inadecuadas.

El estado civil del 47% de las personas integrantes de las familias encuestadas es soltero, el 29% de estos conviven en unión libre, sólo el 14% es casado y el 5% están separados.

Nivel educativo y empleo

El nivel educativo del 2% alcanza tener o estar desarrollando una carrera universitaria, sólo el 1.2% está especializado en la profesión, 5.8 ha realizado una carrera técnica. El 31% ha llegado al Nivel Medio o son bachilleres, el 32% cursa o tiene completados los estudios en Educación Básica y el 11% es analfabeto. La UNESCO (2009) informa que la tasa de alfabetización de adultos (% de 15 años y mayor) fue estimada para la República Dominicana en un 90.1, en la población estudiada se identifica una pequeña variación negativa.

Sobre la ocupación de las familias de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Inicial se identificó que el 41% es estudiante, el 23% desempleado, el 13% se dedica a ser ama de casa, el 10% trabajador independiente, el 8% trabaja en el Estado, el 3% microempresario y el 2% es parcelero. La desocupación de esta población supera en 13 puntos porcentuales el índice de Desarrollo Humano del año 2009 indicado en la tasa del 15% de desempleo total de la fuerza de trabajo.

Calidad de Vida

Esta población es eminentemente pobre. De acuerdo al Salario Mínimo Legal Vigente, (SMLV, RD\$8,465), el ingreso mensual del 79.5% devenga un pago menor que el SMLV. Estos resultados superan lo estimado por END 2010-2030, considerándolo como uno de los retos de la economía para garantizar el derecho del empleo porque representan más de un cuarto de la población ocupada del país. El 19% devenga sueldo mayor que el SMLV y es sólo el 1% igual al SMLV. La END 2010-2030 plantea que la tendencia hacia la desigualdad económica e informalidad laboral son fenómenos que también se perciben en el contexto dominicano, siendo uno de los retos para llevar esos empleos informales a condiciones de regularidad legal y garantía de derechos.

Los niveles de longevidad se muestran en índices muy bajos para los envejecientes, mientras que la población joven representa casi la mitad de los habitantes de estos hogares. Un poco más de la quinta parte es adulta. El parentesco de personas que integran el hogar en 11% son madres y padres, el 25%

son hijos, 20% son primos, el 11% son hermanos, el 8% está constituido por sobrinos, sólo el 3% es abuelo y sólo un 1% de nieto. Se muestra una gran distancia con el índice promedio de 73 años de longevidad de República Dominicana reportado por la UNESCO (2009).

El 22% de éstos realizan labores productivas. El 21% es menor de 14 años, de los cuales el 86% estudia, el 6% no tiene edad para ser admitido a la escuela y el 1% no estudia por problemas económicos. El 12% es mayor de 14 años y todos estudian. Se reporta una alta tasa de cobertura escolar.

El número de afiliados a una entidad de salud es del 64%. El 83% de los afiliados están recibiendo servicios del SENASA y ARS Humano, sólo el 7% de éstos son afiliados al SEMMA y el 10 a ARS Universal. La entidad de salud a la que recurren cuando lo necesitan: el 58% a clínicas, el 33% a hospitales y el 8% a dispensario médico. Así como lo plantea la END 2010-2030 amerita ampliar la cobertura de seguros y aseguramiento de los más necesitados. Mientras se deberá impulsar una mejor cultura de vida.

Las enfermedades más frecuentes en los niños es la gripe en un 64%, el 27% son aquejados de amigdalitis y de la piel y el 9% es aquejado de enfermedades intestinales. Las enfermedades de los adultos más frecuente es la hipertensión en un 41%, son afectados de diabetes y de cáncer el 26% y el 24% es afectado de enfermedades cardíacas, pulmonares y colesterol. La minoría ha tenido otras enfermedades o afecciones como artritis, úlceras y migrañas. La remuneración salarial por debajo del Sueldo Mínimo Vigente contribuye a la calidad de la alimentación y a las enfermedades relacionadas con éstas.

Los productos alimenticios de regular consumo son las frutas, hortalizas, tubérculos, harinas y las carnes: de regular consumo son leguminosas, leche, lácteos y huevos, y de menor consumo pescado, aceites y grasas, y los cereales.

Con relación a los siguientes servicios, el 64% afirma que la energía eléctrica que se le ofrece es regular o mala, mientras que el 29% dice recibir buen servicio. El servicio de gas propano y de agua potable el 87% alude que es de buena a regular calidad. El 44% califica el alcantarillado de bueno a regular, el 33% dice tenerlo malo y el 22% no tiene alcantarillas en su comunidad. El 33% tiene internet y el 56% tiene servicio de cable. El BID (2010) sugiere que se deberá aumentar el Índice de Oportunidades Humanas elevando la disponibilidad de los servicios que son necesarios para progresar en la vida, puede aumentar cambiando las circunstancias de las personas (efecto de composición), elevado el servicio a todos (efecto de escala), o distribuyendo el servicio de una forma más justa (efecto de equidad).

El tipo de diversión más usual es ver televisión y visitar los parques y zonas verdes; en segundo lugar, Música, colmadones e internet; y en tercer lugar, cultura, dominó, parché, cartas, bares, drink, computadora.

Los encuestados aseguran que los aportes que la escuela debe hacer a la comunidad son: poner centros recreativos que ayuden a la buena educación; la escuela tiene que tener contacto con la comunidad y además, siendo responsable, entregada y tolerante.

La familia, junto a la escuela, debe aportar o colaborar enviando los niños a la escuela y motivarlos para que se superen y puedan acceder a un trabajo muy bueno; brindar apoyo a la escuela colaborando con ella; tener participación en la escuela y la familia; Integrarse a la escuela; para que su trabajo sea más eficiente; cooperar en la realización de las tareas, apoyando las actividades de la escuela; integrarse en la asociación de padres y maestros para mejorar la disciplina y la educación.

OPCIONES DE MEJORA IMPLEMENTADAS

Las acciones realizadas para la mejora de algunas problemáticas seleccionadas en cada equipo de trabajo fueron: identificación de las instituciones que prestan servicios relacionadas con las necesidades implicadas, responsables en la comunidad; presentaciones en el aula, reuniones y actividades familiares compartiendo pequeñas ponencias ilustradas, videos, películas, documentales de corta duración y la visualización de algunas opciones de mejora posible. Estas intervenciones giraron en los siguientes aspectos; 1. Educación y calidad de vida. 2. ¿Cómo detectar cuando un niño va a ser un futuro delincuente? 3. ¿Cómo prevenir que su hijo se convierta en un futuro delincuente? 4. ¿Qué hacer en caso de un asalto? 5. Mejorando la calidad de vida en nuestras familias.

CONCLUSIONES

De las situaciones reportadas en el estudio, los estudiantes seleccionaron aquellas problemáticas factibles de ser impulsadas o intervenidas para la mejora desde la familia, éstas fueron:

- Bajos niveles de educación alcanzada por el 63% de los integrantes de la familia y 11% de analfabetos; para lo que se reflexionó con el documental “Cerito y Cruz” y se hizo la ubicación de las ofertas de educación Básica, Media y de alfabetización en los sectores de residencia.
- Tendencia de aumento de la delincuencia infantil y juvenil. Se identificó una presentación gráfica para los adultos y video infantil informativo con datos y opciones para el comportamiento de la familia ante situaciones con posibles tendencias desajustadas. Otra intervención realizada fue, ¿qué hacer en caso de un asalto? Es un video con instrucciones.
- Los niveles bajos de calidad de vida, mostrados en los ingresos recibidos por el 80% por debajo del Salario Mínimo Legal Vigente y el alto número de desempleados. Por otro lado, existe la proliferación de enfermedades virales en los niños; cardíacas, diabetes, cancerígenas, artritis en los adultos; y la alimentación rica en harinas, carnes, huevos, lácteos, embutidos. Se reflexionó con una presentación gráfica y dramática para adolescentes y adultos sobre la alimentación y la calidad de vida y dibujos animados para los niños.

REFERENCIAS

1. Banco Mundial (2010). ¿Qué Oportunidades Tienen Nuestros Hijos? Informe sobre la Oportunidad Humana en América Latina y el Caribe 2010. Edición de conferencia. José R. Molinas, Ricardo Paes de Barros, Jaime Saavedra, Marcelo Giugalecon Louise J. Coordinación: Carola Pessino, Amer Hasan. Recuperado el 26.12.10. de http://siteresources.worldbank.org/INTLACINSPANISH/Resources/HOI_Esp_.pdf
2. Conferencia de Provinciales de la Compañía de Jesús en América Latina, CPAL (2010). IX Análisis de coyuntura de América Latina y el Caribe octubre-diciembre, 2010. Informe del Centro Gumilla, CARACAS, 31 DE ENERO DE 2011. Dra. Carolina Jiménez y Jesús Machado. Recuperado de <http://www.gumilla.org/files/documents/IX%20Analisis%20Coyuntura%20ALC%20OCT-DIC%202010.pdf>
3. END 2010-2030. Documento Base de la Propuesta Estrategia Nacional de Desarrollo. Un viaje de transformación hacia un país mejor. Santo Domingo. República Dominicana. Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo & Consejo Nacional de Reforma del Estado.
4. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI (2010). Metas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
5. Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2010). Informe regional sobre desarrollo humano para América Latina y el Caribe. Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad. Recuperado de <http://www.idhalc-actuarsobrefuturo.org/site/informe.php>.
6. UNESCO (April, 2009). Institute for Statistics estimates based on its Global Age-Specific Literacy Projections model. Recuperado el 1/13/2011, 4:12 PM en <http://hdr.undp.org/es/>

PANEL 2: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación

Coordinador(a): Issa Morillo

Relator(a): Maritza Méndez



Hoja de vida

Autor: Marcos Vega Gil

Estudios Realizados:

1. Maestro Normal, Escuela Normal Félix Evaristo Mejía, 1973.
2. Licenciado en Educación, UNPHU, 1984.
3. Maestría en Educación, UASD-MONTREAL, 2000.
4. Doctorado en Educación, INTEC-NOVA, 2011.

Experiencia:

- Maestro del Nivel Básico, Esc. Juan Bautista Zafra, Esc. San Vicente de Paúl y Esc. Experimental República de Guatemala, 1973-1986.
- Profesor Práctica Docente, Esc. Normal Félix Evaristo Mejía, 1978-2002.
- Subdirector Escuela Normal Félix Evaristo Mejía, 1997-2002.

I IMPACTO DEL PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DE MAESTROS EN LA PRÁCTICA DOCENTE, MONTE PLATA, MARCOS VEGA GIL

EL Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe -PREAL- (2006), en un estudio sobre la formación y desempeño de los maestros en América Latina, dijo que hay que reconocer que desde el inicio de los procesos de reforma educativa ha habido, desde los mismos maestros en servicio, claras demandas de que esta profesionalización puede fracasar si no hay acciones apropiadas dirigidas a los maestros para comprometerlos con los cambios y su implementación.

Partiendo de ahí, esta investigación tuvo como propósito verificar si hay cambios significativos en las prácticas de aula de los docentes de Educación Básica egresados del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Félix Evaristo Mejía, durante los años 2007 y 2008 y que laboran en los centros educativos correspondientes a la Regional de Monte Plata.

Se encontró evidencia de que los maestros en servicio, aunque han cambiado, reflejan resistencia al cambio en aspectos como la planificación, las estrategias de enseñanza, el desempeño frente a los alumnos, el dominio de los contenidos y el manejo de la disciplina, entre otros.

Asimismo, los directores de centros dan poca supervisión y acompañamiento a sus maestros. Carbonell (2006) afirma que la experiencia no es suficiente. No basta con llevar mucho tiempo en aula para generar conocimiento formativo, hay que someter la experiencia a la autocrítica, al análisis, a la interrogación y a la mirada del otro; es decir, a la reflexión que proporciona una comprensión más profunda de la práctica pedagógica. La reflexión activa la memoria y ayuda a comparar la experiencia presente con la pasada; a contrastarla con la de otros profesores y a revisar y cambiar las prácticas. La reflexión también constituye experiencia. La formación permanente más sólida y fructífera es la que se aprende a partir de la reflexión sobre las prácticas innovadoras; aquella que obliga a modificar los planteamientos originarios sobre las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, donde la vivencia provoca reflexión y ésta se apoya en la vivencia; y que, a la postre, comporta un cambio personal, ideológico y profesional.

Los egresados manifestaron que no estaban haciendo la mejor de las prácticas de aula y se mostraron dispuestos a implementar nuevos procedimientos metodológicos que den mayor protagonismo a sus alumnos, que provoquen aprendizajes duraderos, auténticos y pertinentes.

Al hacer una reflexión crítica, el investigador y los maestros en servicio coincidieron con lo expresado por Boggino (2005), quien sostiene que “La reflexión crítica se puede generar mediante un evento o un suceso que genere dudas o conflictos. Lleva a cuestionar las propias creencias, opiniones y conocimientos. Es una oportunidad para el desarrollo personal, aprender y transformar.

Todos los participantes analizaron los resultados del último Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación (2007), donde se afirma que debemos avanzar de “una escuela pobre y pobremente gestionada” a una escuela que deje de ser pobre y sea ricamente gestionada. Así, organizados en grupos durante la jornada de intervención, pusieron de manifiesto su decisión de cambiar o mejorar su metodología y estrategias utilizadas hasta el momento.

Destacaron las necesidades específicas de las comunidades, los tipos de alumnos. Estuvieron de acuerdo en revisar y/o dejarse revisar su praxis diaria, puesto que, lo demostró la investigación, no estaban haciendo la mejor de las prácticas de aulas; y, en grupos se mostraron abiertos a modificar y a implementar nuevos procedimientos metodológicos que den mayor protagonismo a los estudiantes,

que provoquen aprendizajes duraderos, auténticos y pertinentes en sus alumnos.

Se puede afirmar que estos análisis y sistematización de las prácticas docentes constituyen una forma de capacitación y actualización docente, pero también una estrategia para generar teoría educativa, puesto que la misma se produce en un contexto multivariable y que la eficacia ya no depende del comportamiento del profesor sino cómo se interpreta la situación. Sanjurjo (2006) afirma que no basta con aplicar técnicas y procedimientos estereotipados, porque no existe homogeneidad en los esquemas previos de los alumnos ni son iguales los ritmos de aprendizaje, ni los significados son los mismos en todos ellos.

No faltaron quienes justificaron sus deficiencias o debilidades echando la culpa a otros, al cansancio, al bajo salario, a la sobrepoblación estudiantil, a los directores de centros porque no le dan acompañamiento, a la falta de recursos didácticos, al poco tiempo, pues tienen dos tandas, son casados con dos o tres hijos en su mayoría, a los apagones, a la escasez de recursos de primera necesidad, en fin, justificaciones por doquier.

No obstante, hicieron el compromiso de implementar las experiencias exitosas en el proceso de aprendizaje, en su práctica de aula, además de intercambiarlas entre ellos, especialmente entre compañeros de un mismo grado.

Se comprometieron a iniciar una especie de rendición de cuentas, como lo afirma el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, (CIDE, 2006), lo que implica establecer objetivos y cumplirlos, asumir la responsabilidad de los resultados para con los alumnos, padres, directores de centros y la comunidad. Dar los frutos que la sociedad espera de los maestros; de lo contrario, se lo tomará en cuenta.

Durante el proceso, se analizó lo afirmado por Peter Drucker cuando dice que el conocimiento es por su misma naturaleza cambiante, que las seguridades de hoy se convierten en los absurdos del mañana. La sociedad post-capitalista es desestabilizadora y tiene que organizarse para el cambio constante y para la innovación. Ese es el reto que tienen todos los egresados del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Félix Evaristo Mejía. Ahí está el desafío, ponerle pasión al cambio, ver el cambio como una oportunidad y no como una amenaza, provocarlo antes que ser forzado a aceptarlo. No esperar el permiso, hay que actuar ya. La historia nos juzgará.

REFERENCIAS

1. Aywin, M. (2006, junio). Situación actual de República Dominicana en el cumplimiento de los objetivos del milenio. Documento presentado en la Conferencia Los Objetivos del Milenio, en Santo Domingo, República Dominicana.
2. Boggino, N. et al (2005). Convivir, aprender y enseñar en el Aula. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
3. Carbonell, J. (2006). La aventura de innovar: El cambio en la escuela. Madrid, España: Morata.
4. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (2006). Fortaleciendo la rendición de cuentas. Santiago, Chile: San Marino.
5. De Miguel, J. A. (2003). Las competencias profesionales para un nuevo perfil docente. Santo Domingo, República Dominicana: Instituto Nacional de Formación y Capacitación Magisterial.
6. Drucker, P. (2004). La sociedad post-capitalista. Bogotá, Colombia: Norma.
7. Gimeno, J. & González, M. (2003). Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de los docentes. Madrid, España: Morata.
8. Hernández, M. (2003). La formación en la acción: una estrategia de continuidad de la formación docente inicial. Santo Domingo, República Dominicana: Instituto Nacional de Formación y Capacitación Magisterial.
9. Hinostroza de Celis, G. (1998). Práctica motora de la formación docente. Santiago, Chile: Ediciones Dolmen.
10. Imbernón, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona, España: Graó.
11. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003). Reinventar la escuela: Reflexiones sobre el futuro de la escuela y la educación en la República Dominicana. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Centenario.
12. Organización para la Cooperación Económica y Desarrollo (2008). Informe sobre las políticas nacionales de educación. Santo Domingo, República Dominicana.
13. Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe & Educa. (2006). Informe de progreso educativo en República Dominicana. Santo Domingo, República Dominicana: Mediabyte.
14. Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (2004). Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. Río de Janeiro, Brasil: San Marino.

15. Santos, M. A. (2001). Enseñar o el oficio de aprender. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
16. Secretaría de Estado de Educación (2003). Ordenanza 14'2003 que establece el currículo de la Licenciatura en Educación Básica para docentes que cursaron el profesorado. Santo Domingo, República Dominicana.
17. Secretaría de Estado de Educación. (2005). Los objetivos del milenio. Santo Domingo, República Dominicana.
18. Secretaría de Estado de Educación. (2006). Modelo de gestión de la calidad para los centros educativos. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Taller.
19. Secretaría de Estado de Educación (2007). Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación Dominicana. Santo Domingo, República Dominicana: Eduprogreso.
20. Secretaría de Estado de Educación y Cultura. (1997). Ley General de Educación No. 66'97. Santo Domingo, República Dominicana: Alfa y Omega.
21. Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. (1993). Plan Decenal de Educación 1992-2002. Santo Domingo, República Dominicana.
22. Sanjurjo, L. O. (2005). La formación práctica de los docentes: Reflexión y acción en el aula. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
23. Senge, P. (2000). Escuelas que aprenden. Bogotá, Colombia: Norma.
24. Tedesco, J. C. (2004). Nuevos maestros para nuevos estudiantes: Maestros en América Latina.

2 MONITOREO Y EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO A LA LICENCIATURA DE EDUCACIÓN INICIAL. DIAGNÓSTICO. BILDA VALENTÍN

INTRODUCCIÓN

Como una de las fases de la Evaluación y Monitoreo a los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Educación Inicial, se realiza un diagnóstico. Este cumple con la finalidad de recoger una serie de informaciones vinculadas con los intereses de estas futuras generaciones de docentes. Esta propuesta se hace por la necesidad detectada en una práctica de aula; los diarios reflexivos que redactan las estudiantes que finalizan la carrera dentro de la asignatura de Pasantía II.

En la redacción de estos diarios reflexivos, las estudiantes de término hacen una retrospectiva personal visualizando los cambios que han tenido en su desarrollo profesional. De igual manera, ven la significación que tuvo para ellas sus pasos por esta institución. Para esta tarea se toman en cuenta los siguientes criterios: principales vivencias en la universidad, experiencias significativas en el aula, convivencia con los maestros/compañeros, lecciones aprendidas, cambios significativos, entre otros aspectos.

Nuestras intenciones iniciales eran tener simplemente un diario y otorgar una calificación. Sin embargo, con los documentos en mano y en proceso de corrección, pudimos apreciar que lo que pretendíamos se iba mucho más allá. Lo que estas estudiantes contaron en sus escritos llevó a reflexionar sobre el papel que habían desempeñado el colectivo de docentes de la institución. Pero sobre todo, estos diarios, evidenciaron las experiencias más significativas de todas estas estudiantes y la manera en que la universidad había contribuido en su desarrollo profesional.

La asignación se convirtió en un vehículo para canalizar una serie de informaciones. Dentro de ellas la necesidad de acompañar desde sus inicios los programas de formación. En estos diarios, las estudiantes contaban la desorientación y desconcierto que la embargaba al principio, las limitaciones económicas, académicas y familiares por las que atravesaban, entre otras problemáticas. Otro dato relevante tuvo que ver con su entrada a la carrera movida por intereses económicos y de superación, muy alejados de la vocación, aunque siempre se evidenció en sus escritos el cambio de actitud a partir de un mayor involucramiento en la carrera.

Los resultados expresados en estos diarios reflexivos son los que han movido el interés de no esperar los procesos finales de carrera para conocer sobre estas necesidades de los estudiantes, cuando puede resultar muy tarde plantear acciones remediales a problemáticas presentadas. Es por ello que se plantea una evaluación y monitoreo durante todo el trayecto de la carrera de Educación Inicial que estará ejecutándose en varias fases. El presente documento esboza los resultados de esta primera fase diagnóstica.

OBJETIVOS

General:

Monitorear a las estudiantes de nuevo ingreso en la Carrera de Educación Inicial, de manera que se obtengan informaciones que permitan hacer adecuaciones en los procesos de formación llevados a cabo.

Específicos:

- Indagar acerca de las razones por las cuales las estudiantes ingresaron a la carrera de Educación Inicial en la institución.
- Analizar la valoración que tienen las estudiantes acerca de la carrera de Educación Inicial.
- Identificar los aspectos que valoran las estudiantes como garantía para el ingreso a la formación docente en Educación Inicial.
- Conocer las preferencias o intereses que tienen las estudiantes por otras áreas profesionales.
- Indagar acerca de la percepción que tienen las estudiantes sobre los servicios ofrecidos por la institución formadora.
- Conocer cómo se proyectan hacia el futuro las estudiantes de la Carrera de Educación Inicial.

REFERENTES TEÓRICOS

La aspiración a la calidad de la enseñanza se ve reflejada en cada una de las iniciativas que se desarrollan en el país desde los mismos procesos de formación hasta las acciones dirigidas a la gestión administrativa. Es por ello que la calidad en el desempeño de la tarea docente cobra relevancia en todos los procesos de transformaciones curriculares que se realizan en el sistema educativo dominicano.

La evaluación es y sigue siendo una de las acciones del ámbito educativo más compleja por su carácter eminentemente subjetivo. Es por ello que definirla implica ubicarla en un marco contextual desde dónde se aplica y para quién.

Flórez Ochoa (1999) la define como una dimensión de la enseñanza que pone a la enseñanza misma como objeto de análisis, es dimensión metacognitiva que le permite ponderar su eficacia como proceso autorregulado que debe asegurar cierta calidad de aprendizajes y de formación en alumnos concretos.

No podemos separar la evaluación de la reflexión y del análisis, ni mucho menos del juicio que ésta conlleva, juicio de valores y los que indiscutiblemente se verán involucrados las creencias y valoraciones del evaluador.

Castillo Arredondo (2002), define la evaluación como un proceso dinámico, abierto y contextualizado, que se desarrolla a lo largo de un período de tiempo; no es una acción puntual o aislada. Este autor destaca que este proceso ha de cumplir con tres características esenciales que esbozaremos a continuación en el siguiente cuadro.

1.º Obtener información	Aplica procedimientos válidos y fiables para conseguir datos e información sistemática, rigurosa, relevante y apropiada, que fundamente la consistencia y seguridad de los resultados de la evaluación.
2.º Formular juicios de valor	Los datos obtenidos deben permitir fundamentar el análisis y la valoración de los hechos que se pretenden evaluar, para que se pueda formular un juicio de valor más ajustado posible.
3.º Tomar decisiones	De acuerdo con las valoraciones emitidas sobre la información relevante disponible, se podrán tomar las decisiones que convenga en cada caso.

Partiendo de lo anterior, se plantea una evaluación diagnóstica para el grupo de nuevo ingreso a la Licenciatura en Educación Inicial como una manera de poder obtener datos que posibiliten valorar informaciones para la toma de decisiones.

Entendiendo por evaluación diagnóstica aquella que se realiza antes de empezar un proceso con el fin de verificar situaciones iniciales que permitan hacer adecuaciones en función de los objetivos que se espera logren los sujetos.

Es importante la evaluación diagnóstica porque permite la realización de pronósticos que permitan una actuación preventiva y que facilitan los juicios de valor de referencia personalizada.

Aunque son muchos los fines del diagnóstico, en este caso particular, se pretende, a través de éste, establecer el nivel real de las estudiantes de la carrera antes de avanzar en su proceso de formación, detectar dificultades y limitaciones para diseñar actividades remediales orientadas a mejorar la calidad del servicio que se ofrece y establecer metas más razonables, tomando en cuenta la realidad del grupo.

METODOLOGÍA

Dentro de las acciones de coordinación de los programas de Educación Inicial se plantea hacer una evaluación y monitoreo a los estudiantes de nuevo ingreso de la Licenciatura en Educación. Este trabajo se desarrollará en varias fases: una inicial, a medio término y final del proceso de formación.

En esta primera fase se ejecutó un diagnóstico que pretendía abarcar el universo del aula (40 estudiantes). No obstante, al momento de aplicar los instrumentos, sólo se contó con una población de 38. Es relevante destacar que para este semestre, ésta ha sido la única sección de Educación Inicial ingresante.

Para esta tarea se aplicó la técnica de la entrevista y la encuesta, a través de dos cuestionarios: uno de preguntas abiertas y otro de preguntas cerradas. La intención era analizar de manera cuantitativa y cualitativa informaciones aportadas por las estudiantes en lo referente a la percepción que tienen hacia la carrera y hacia la institución formadora.

El procedimiento empleado para la aplicación de los instrumentos fue realizar una reunión con la sesión completa, orientar el trabajo que se realizaría y las razones que lo sustentaban, explicar los pasos a seguir y luego comenzar a completar los cuestionarios. Se aplicó primero la encuesta con preguntas cerradas y luego se procedió a completar el cuestionario de preguntas abiertas.

El trabajo fue realizado en un clima armonioso y se evidenció en el proceso el grado de las estudiantes de interés y compromiso manifestado por ellas para cumplir con la tarea.

Completado el proceso de recolección de las informaciones se procedió a tabular y analizar los resultados a fin de que puedan constituirse en un informe que posibilite mejorar los procesos de formación de los estudiantes.

DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES

Objetivos	Variables	Aspectos evaluados	Ítems
Indagar acerca de las razones por las cuales las estudiantes ingresaron a la carrera de Educación Inicial en la institución.	Conocimiento de la universidad	Razones por la cual ingresaron a la universidad Manera de conocer de la universidad	P8, P9, P10,
Analizar la valoración que tienen las estudiantes de nuevo ingreso acerca de la carrera de Educación Inicial.	Valoración de la Carrera de Educación Inicial	Razones por la cual eligieron esta carrera	P11, p12
Identificar los aspectos que valoran las estudiantes de nuevo ingreso como garantía para el ingreso a la formación docente en Educación Inicial.	Valoración de la Carrera de Educación Inicial	Garantía de la carrera de Inicial	P13
Conocer las preferencias o intereses que tienen las estudiantes de nuevo ingreso por otras áreas profesionales.	Valoración por otras carreras	Garantía de permanencia en la Carrera de Educación Inicial	P 14, p15
Indagar acerca de la percepción que tienen las estudiantes de nuevo ingreso sobre los servicios ofrecidos por la institución formadora.	Valoración de la institución, sus docentes y los servicios ofrecidos	Logros alcanzados en la universidad, limitaciones y dificultades, aspectos positivos y para mejora de la institución y de los docentes	PI hasta la PIX del cuestionario de preguntas abiertas
Conocer cómo se proyectan hacia el futuro las estudiantes de nuevo ingreso de la Carrera de Educación Inicial.	Percepción de sí mismas	Expectativas hacia el futuro a partir de su formación como docente	

PRINCIPALES RESULTADOS

EDAD

Uno de los requisitos que se tomó en cuenta para el ingreso a la Carrera Docente fue la edad. El límite era veinticinco. El diagnóstico arrojó las siguientes informaciones. Cuatro estudiantes tienen menos de la edad adulta. Estas edades oscilan entre los 16 y 17 años. No hay estudiantes con las edades comprendidas entre los 23 y 25 años. Sobrepasan la edad 2 estudiantes.

MENOS	18	19	20	21	22	23	24	25	MÁS	TOTAL
4	8	8	10	2	4	0	0	0	2	38
10.5%	21%	21%	26.3%	5.26%	10.5	0%	0%	0%	5.26%	100%

SEXO

Los datos obtenidos por el diagnóstico nos confirman la feminización de la carrera de Educación Inicial.

Masc.	Fem.	Total
0	38	38
0%	100%	100%

PROCEDENCIA

Las estudiantes de esta carrera son en su mayoría de Santo Domingo. Un alto porcentaje procede de San Cristóbal.

Santo Domingo	Monte Plata	San Cristóbal	Yamasá	No especifican	Total
19	1	10	3	5	38
50%	2.6%	26.31%	7.89%	13.15%	100%

ESTADO CIVIL

De las estudiantes encuestadas se encontró que la mayoría son solteras, mientras que una minoría es casada o mantiene una unión libre.

Soltero(a)	Casado(a)	Unión Libre	Total
32	3	3	38
84.21 %	7.8%	7.8%	100%

HIJOS

En cuanto a hijos, se encontró que cuatro estudiantes poseen hijos. De las cuatro estudiantes con hijos, dos son casadas, una está en unión libre y una es madre soltera. De estas estudiantes, tres tienen un solo hijo y una de ella tiene dos hijos.

Con hijos	Sin hijos	Total
4	34	38
10.52%	89.47%	100%

ASIGNATURAS DE MAYOR DIFICULTAD

Para la mayoría de las estudiantes, las asignaturas que les resultan más difícil son la Matemática, la Química y la Física.

Matemática	Física	Química	Biología	Lengua y Literatura	Dibujo	Idiomas	Formación Humana	Ciencias Sociales
31	10	11	1	2	4	10	0	6

ASIGNATURAS DE MENOS DIFICULTAD

Si	Nuna	Total
8	30	38
21.05%	78.94%	100%

Primer ciclo	Segundo ciclo	Media	Total
3	2	3	8

En el diagnóstico, las estudiantes señalan que las asignaturas con las cuales han tenido menos dificultad son en el siguiente orden: Lengua y Literatura, Formación Humana, Biología e Idioma.

Matemática	Física	Química	Biología	Lengua y Literatura	Dibujo	Idiomas	Formación Humana	Ciencias Sociales
5	8	5	18	29	15	14	28	20

REPETICIÓN DE CURSO

En el diagnóstico quedó revelado que solo 8 estudiantes del grupo han repetido algún curso. Tres estudiantes repitieron en el primer ciclo, dos en el segundo ciclo y tres en Media. Las razones que las estudiantes señalan son las siguientes: No había aprendido a leer. Por mudarme de un lugar a otro. Problemas íntimos (*) Dejé la matemática por no dedicarle tiempo. Por descuido de mi parte. Traslado de lugar y falta de notas. Por las malas “juntiñas” de mis compañeros. Por la falta de una nota.

RAZONES DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD

Para conocer las razones por las cuales las estudiantes ingresaron a la universidad, se le dieron cuatro opciones y una respuesta abierta para escribir otros motivos. No obstante, una sola estudiante seleccionó esta última alternativa, señalando que ingresó a la institución porque le conviene y le gustan los niños. Dentro de las opciones planteadas la que más se seleccionó fue la segunda opción que tenía que ver con el deseo de ser maestras.

Me la recomendaron	Siempre quise ser maestra	Porque me ofrecieron una beca	Porque no puedo costear otra carrera en otra universidad	Otras razones	Total
10	24	2	1	1	38
26.31%	63.15%	5.26	2.63	2.63	100%

MANERA DE ENTERARSE DE LA UNIVERSIDAD

En cuanto a la manera en que estas estudiantes se enteraron de la oferta de beca de la universidad, la mayoría señala que lo hicieron a través de un amigo o de un familiar. Una minoría destaca que lo hizo a través del distrito, por las Hermanas de la Caridad o la directora de la escuela donde trabaja.

A través de un familiar	A través de un amigo(a)	Por el Distrito o regional	Otras	Total
13	17	5	3	38
34.21%	44.73%	13.15%	7.89%	100%

RAZONES DE ELECCIÓN DE LA CARRERA DOCENTE

Con relación a los motivos de la elección de la carrera docente, también se le ofrecieron cuatro opciones y un espacio abierto para otras razones. Sin embargo, las estudiantes no colocaron otras razones, sino que eligieron las propuestas en la encuesta. De estas opciones, el 60.52% dijo que eligió la carrera porque le gustan los niños y el 36.84% dice que siempre quisieron ser maestras.

Siempre quise ser maestra	No creo que pueda estudiar otra cosa	No soy muy bueno(a) para los números	Me gustan los niños	Otras razones	Total
14	0	1	23	0	38
36.84%	0%	2.63%	60.52%	0%	100%

RAZONES DE ELECCIÓN DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL

De acuerdo al diagnóstico, el 92% ingresó a la carrera de Educación Inicial porque le gusta el trabajo con los niños pequeños, y sólo el 8% señaló como razón que era más fácil trabajar con los niños pequeños.

No había disponible otra carrera	Me gusta el trabajo con niños pequeños	Es más fácil trabajar con estos niños	Hay más fuente de empleo	Otras razones	Total
0	35	3	0	0	38
0%	92 %	8 %	0%	0%	100%

ASPECTOS QUE DEBE GARANTIZARLE LA CARRERA

La mayoría de las estudiantes encuestadas señalan que terminar esta carrera le garantizará progresar en lo profesional. Un número muy significativo destaca que podrán tener en lo adelante su propia institución. Una de las personas entrevistadas señala que esta carrera le garantizará evolucionar en los proyectos pautados.

Un empleo cuando termine	Progresar en lo profesional	Tener luego tu propia institución	Solucionar problemas de la comunidad en que vive	Ser más valorado(a) en tu comunidad	Otros	Total
2	18	12	5	0	1	38
5.26%	47.36%	31.57%	13.15%	0%	2.6%	100%

MEJORA DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN EL PAÍS

El 47.73% de las estudiantes piensan que se mejoraría la Educación Inicial en el país formando mejores maestros, mientras que el 29% cree que esto se lograría concienciando a los padres sobre la importancia de atender a los niños desde temprana edad

Concienciando a los padres sobre la importancia de atender a los niños desde temprana edad	Educando mejor a la población	Formando buenos profesionales	Teniendo mejores maestros	Total
11	9	17	7	38
29%	23.68%	44.73%	18.42%	100%

OPCIÓN DE OTRA CARRERA

Al cuestionarse a las estudiantes sobre la posibilidad de ser becadas en otra carrera, si cambiarían la elegida, el 55.26% dijo que no cambiaría de carrera, mientras que el 44.73% señaló que sí lo haría. Quienes señalaron que cambiarían de carrera expresaron las siguientes razones: me gustaría ser pediatra, estudiar Contabilidad, existen otras carreras que se pueden relacionar con educación, porque además de esta carrera me gustaría ser aeromoza, me gusta también la carrera de Odontología, Idioma también me gusta, porque aparte de educación también me gusta Publicidad, tengo mi mente abierta a otras cosas, me gustaría también estudiar Psicología Infantil para ayudar a los niños con problemas mentales.

Mientras que las razones que justifican continuar en la carrera de Educación Inicial son las siguientes: Porque mi deseo es educar niños, esta es mi vocación y sin ella no podré ser la misma, porque me gusta comprender y educar a los niños, en esta carrera es que me siento bien, porque mi única vocación es enseñar y educar

Sí	No	Total
17	21	38
44.73 %	55.26%	100%

OTRAS ÁREAS QUE LES GUSTARÍA ESTUDIAR

El diagnóstico arrojó que el 47.36% de las estudiantes optarían como segunda opción de carrera el área de la salud. Mientras que el 21.05% elegirían otras áreas y carreras que no se señalan en el instrumento como son Idiomas, Contabilidad, Administración Hotelera y Negocios Internacionales. Ninguna de las estudiantes seleccionó la Política ni la Economía.

Ingeniería	Salud	Arte	Comunicación	Políticas	Economía	Derecho	Otras	Total
3	18	4	4	0	0	1	8	38
8 %	47.36%	10.52%	10.52%	0%	0%	2.6%	21.05%	100%

FRASES QUE LAS IDENTIFICAN

Al plantearles cuatro frases para que eligiesen aquella con la cual se identificase más, no obtuvo ninguna votación la de que sólo estudian educación quienes no dan para otra cosa. La frase más seleccionada, con un 66% la de que detrás de un buen alumno, hay un buen docente, seguida de que el mundo sería mejor si existiesen buenos maestros, con un 18%.

Educar es un arte, por lo tanto, los maestros son artistas	Detrás de un buen alumno, hay un buen maestro	La sociedad se engrandece con las tareas de buenos docentes	El mundo sería mejor si existiesen buenos docentes.	Sólo estudian educación quienes no dan para otra cosa.	Total
4	25	2	7	0	38
10.52%	65.78%	5.26%	18.42%	0%	100%

Resultados de la entrevista aplicada

Una serie de preguntas abiertas fueron dando informaciones sobre la percepción que iban teniendo las docentes en sus primeros días en la institución. Al abordarlas sobre cómo se fueron sintiendo ellas, señalaban que muy bien y a gusto, emocionadas y felices, alegres y esperanzadas, confiadas, motivadas, como en un segundo hogar, cercana a los maestros y que se encuentran en el lugar donde debían estar. Dos de las estudiantes entrevistadas señalaron que se sentían al principio extrañas, pero que después se han sentido muy bien y una señaló que aunque se siente bien ha tenido mucha dificultad para trabajar en grupo.

Con relación a los logros que han alcanzado hasta el momento, las estudiantes señalan que sienten que son más activas, más inteligentes y con muchos deseos de seguir adelante. También enfatizan que han mejorado sus hábitos de estudio, conocido amistades nuevas, tienen más libertad de expresión y venir sola. Para algunas de las estudiantes es un logro de por sí haber ganado la beca, así como sentirse parte de la institución y que ha perdido el miedo escénico. “He descubierto y analizado la importancia que tiene la educación. Es algo que nunca me había detenido a pensar, y es que toda carrera necesita de un maestro para que la imparta”.

Dentro de las principales limitaciones que se les ha presentado, las estudiantes señalan la económica. “Tengo dificultad para conseguir el pasaje”. “He tenido que faltar a clase porque no tengo el pasaje”. Otras de las dificultades que ellas señalan son los problemas familiares (dentro de estos, desacuerdos con la carrera elegida, problemas de salud, ausencia de una persona que cuide a los hijos), el transporte, falta de destrezas para el manejo de la tecnología, adaptación al horario, entre otros.

Las estudiantes califican a sus compañeras de buenas y solidarias. También destacan que son buenas compañeras, simpáticas, divertidas, confiables, comprensivas y sociales.

Por otro lado, los aspectos que más valoran de esta institución son la organización, la oferta de becas que ofrecen, el uso de la tecnología, las autoridades de este centro cumplen muy bien con su trabajo, los maestros están muy bien preparados y el personal de la administración es muy bueno. También las estudiantes señalan que la institución le ofrece buen trato, que está calificada para formar maestros, que le gusta la manera en que los maestros explican la clase y la atención personalizada que le dan a cada estudiante, además del centro de computación disponible para cualquier trabajo que necesitan hacer.

Los servicios que las estudiantes consideran que la institución debe mejorar es el servicio en el comedor y en los baños. Sugieren el uso de un menú de alimentación más variado, así como una mejor atención en el servicio del personal de apoyo que presta asistencia a la hora de las comidas. De igual manera, destacan que la biblioteca no tiene textos suficientes para realizar las diferentes tareas que les asignan y que a la institución le hace falta un servicio de fotocopiadora.

En cuanto a los docentes, las estudiantes resaltan como positivo la solidaridad y buena preparación de los docentes. También su buena forma de dar la clase, el carácter, su forma de ser, vestir, expresarse y de compartir. Encuentran que los docentes de la institución tienen capacidad para inculcar los conocimientos que necesitan los futuros maestros, el crecimiento a nivel profesional, son amistosos, puntuales, buenos comunicadores y personas de buena voluntad.

Los aspectos de los docentes que las estudiantes sienten que deben mejorar son: algunos explican muy rápido y no da tiempo para tomar notas; algunos maestros pudieran ser más conscientes en cuanto a la exigencia en materiales o trabajos; ponen muchas tareas y dan mucha clase.

Al abordarlas sobre los principales aprendizajes que consideran han alcanzado en estas primeras cinco semanas de docencia, las estudiantes señalaron: sienten que son más pacientes y creativas, han aprendido a compartir, diferentes conceptos sobre educación, identidad, el cerebro, psicología y voluntad. También destacan que han mejorado sus hábitos de estudio y conocen más sobre el desarrollo de los niños. “He aprendido el verdadero significado de la educación. Esto me da más entusiasmo para seguir con esta carrera”. “He aprendido a tratar mejor a los niños, pues ahora los conozco más a fondo, por todo lo que he aprendido de la Psicología.” “Me ha fascinado la manera en que nos han enseñado a hacer una presentación y a expresarnos en público y en comunicación oral y escrita he aprendido cómo hacer una paráfrasis”.

Finalmente, en el ejercicio de visualización creativa, las estudiantes se proyectan con logros profesionales, espirituales, económicos y familiares. Los logros más relevantes que señalan son: dirigen sus propios centros, tienen una familia con hijos, poseen vehículos, casa propia y son líderes espirituales. Los esposos de la mayoría de estas estudiantes serán doctores, comerciantes e ingenieros. No se visualizan casadas con otro profesional de la docencia. Otro dato, que merece su atención es que aunque la mayoría de las estudiantes evidenciaron en la encuesta su convicción con la carrera docente, en el ejercicio de visualización se proyectan dentro de diez años ejerciendo otra carrera.

- “Me visualizo dando clase en una universidad, con una yipeta del año, viviendo en un residencial y comenzando mi propio proyecto de colegio”.
- “Terminé la carrera de educación y ahora estoy estudiando Medicina. Tengo una familia hermosa”.
- “Soy doctora, casada, con dos hijos, económicamente bien y pastora de una iglesia”.
- “Soy auditora de la Secretaría de Educación y Capitana del ejército”.
- “He crecido profesionalmente. Comencé como maestra de Educación Inicial y ahora soy directora de mi propio centro educativo”.
- “Casada con un doctor.”
- “Casada con un ingeniero”.
- “Dueña de una institución educativa bilingüe. Casada con el dueño de una cadena de supermercados del país”.
- “Fui maestra por un tiempo, pero ahora soy azafata y estoy muy bien económicamente”.
- “Soy docente de Inicial y mi esposo es médico”.
- “Soy profesora y doctora”.
- “Soy profesora y psicóloga infantil y ando con mi esposo predicando el evangelio”.

CONCLUSIÓN

La aplicación de este diagnóstico al grupo de nuevo ingreso de la carrera de Educación Inicial aportó una serie de informaciones. Dentro de ellas, podemos destacar que son distintos los motivos que aproximaron a estas estudiantes a la formación. Mientras que en los grupos que finalizaron, las alumnas señalaban que se fueron “enamorando” de la carrera a medida que la iban cursando, en ésta entran convencidas de su decisión de ser docente.

Mientras que años anteriores, la mayoría de las estudiantes sobrepasaban los 30 años de edad, en este nuevo grupo la mayoría oscilan entre los 18, 19 y 29 años. Los datos obtenidos por el diagnóstico nos confirman la feminización de la carrera de Educación Inicial.

A diferencia de años posteriores, donde la mayoría de las estudiantes eran de San Cristóbal y Monte Plata, en estas estudiantes de nuevo ingreso la procedencia que prima es la de Santo Domingo. De igual manera, a diferencia de otros años, la mayoría de las estudiantes son solteras y muy pocas poseen hijos.

Para la mayoría de las estudiantes, las asignaturas que les resulta más difícil es la Matemática, la Química y la Física. Mientras que las asignaturas con las cuales han tenido menos dificultades son en el siguiente orden: Lengua y Literatura, Formación Humana, Biología e Idioma. De estos resultados, es posible encontrar una relación con la elección de la carrera docente.

En cuanto a la repetición de cursos, de esta sección, sólo 8 han repetido algunos cursos, para un 21%. Las razones son atribuidas, por la mayoría a causas externas. Estas son como son no saber leer, el traslado de vivienda, problemas íntimos (*), dejar asignaturas pendientes. Solo dos de las estudiantes

admitieron que su repitencia se debió a descuido de su parte y a la mala “juntina” de sus compañeros. La repitencia estuvo en tercero de primaria, octavo y segundo de Media.

Para conocer las razones por las cuales las estudiantes ingresaron a la universidad, se les dieron cuatro opciones y una respuesta abierta para escribir otros motivos. No obstante, una sola estudiante seleccionó esta última alternativa, señalando que ingresó a la institución porque le conviene y le gustan los niños. Dentro de las opciones planteadas la que más se seleccionó fue la segunda opción que tenía que ver con el deseo de ser maestras (63%) siguiendo porque le recomendaron la universidad (26%). En otros grupos, las razones fue la facilidad de la beca y los horarios de la institución.

En cuanto a la manera en que estas estudiantes se enteraron de la oferta de beca de la universidad, la mayoría señala que lo hicieron a través de un amigo o de un familiar. Una minoría destaca que lo hizo a través del distrito, por las Hermanas de la Caridad o la directora de la escuela donde trabaja.

Con relación a los motivos de la elección de la carrera docente, también se le ofrecieron cuatro opciones y un espacio abierto para otras razones. Sin embargo, las estudiantes no colocaron otras razones, sino que eligieron las propuestas en la encuesta. De estas opciones, el 60.52% dijo que eligió la carrera porque le gustan los niños y el 36.84% dice que porque siempre quisieron ser maestras.

De acuerdo al diagnóstico, el 92% ingresó a la carrera de Educación Inicial porque le gusta el trabajo con los niños pequeños y sólo el 8% señaló como razón que era más fácil trabajar con los niños pequeños.

La mayoría de las estudiantes encuestadas señalan que terminar esta carrera le garantizará progresar en lo profesional. Un número muy significativo destaca que podrán tener en lo adelante su propia institución. Una de las personas entrevistadas señala que esta carrera le garantizará evolucionar en los proyectos pautados.

El 47.73% de las estudiantes piensan que se mejoraría la educación inicial en el país formando mejores maestros, mientras que el 29% cree que esto se lograría concienciando a los padres sobre la importancia de atender a los niños desde temprana edad.

En este diagnóstico nos interesaba saber además si la elección de la carrera de Educación Inicial tenía que ver con la beca otorgada y las cuestionábamos acerca de si cambiarían de carrera si tuviesen la oportunidad de ser también becadas. El 55% dijo que no cambiaría de carrera, mientras que el 45% señaló que sí lo haría. La mayoría de las estudiantes que dijeron que cambiarían ponen como opción carreras vinculadas con la salud infantil que también se encuentra relacionada con la carrera docente.

Este diagnóstico arrojó que la segunda opción de carrera para estas estudiantes sería el área de la salud. De acuerdo a los resultados, las estudiantes nunca estudiarían Políticas, ni Economía.

Para tener una idea de la percepción que tienen sobre la tarea de educar, se les planteó a las estudiantes cuatro frases para que señalaran aquella con la que más se identificaban. La frase más seleccionada, con un 66%, fue la de que “detrás de un buen alumno, hay un buen docente”; lo que da a entender el vínculo que estas estudiantes noveles ven en la tarea del sujeto que enseña con los resultados de este alumno.

Con relación a las preguntas abiertas, sus resultados arrojaron una serie de datos cualitativos que permitirán a la institución hacer adecuaciones en los procesos formativos. A diferencia de grupos anteriores, estas estudiantes se sintieron seguras y confiadas en la institución desde sus primeros días de ingreso.

La mayoría de estas estudiantes ven como un logro el haber podido entrar a estudiar a esta universidad. Lo que significa que ellas valoran el papel que juega la institución en la formación de docente y dan como riguroso el proceso de selección de los candidatos a becas. Las estudiantes entienden que sus vidas han cambiado a partir de su entrada a la institución, tornándose más responsables, pacientes y tolerantes.

Al igual que en grupos anteriores, el factor económico es una de las principales limitaciones de estas estudiantes, seguidas por los problemas familiares.

Las relaciones entre las estudiantes son satisfactorias calificándose entre ellas como buenas, solidarias, simpáticas, divertidas, confiables, comprensivas y sociales.

Se pudo apreciar en los resultados el valor que las estudiantes le dan a la institución, destacando entre sus aspectos positivos la organización, el uso de la tecnología y la buena preparación de los docentes formadores.

No obstante, destacan los servicios que deben ser mejorados en la universidad. Dentro de ellos, el servicio en el comedor y en los baños. Sugieren el uso de un menú de alimentación más variado, así como una mejor atención en el servicio del personal de apoyo que presta asistencia a la hora de las comidas. De igual manera, destacan que la biblioteca no tiene textos suficientes para realizar las diferentes tareas que les asignan y que a la institución le hace falta un servicio de fotocopidora.

En cuanto a los docentes, las estudiantes resaltan como positivo la solidaridad y buena preparación de los docentes. También su buena forma de dar la clase, el carácter, su forma de ser, vestir, expresarse y de compartir. Encuentran que los docentes de la institución tienen capacidad para inculcar los conocimientos que necesitan los futuros maestros, han crecido a nivel profesional, son amistosos, puntuales, buenos comunicadores y personas de buena voluntad.

Los aspectos de los docentes que las estudiantes sienten que deben mejorar son que algunos explican muy rápido y no da tiempo para tomar notas, que algunos maestros pudieran ser más conscientes en cuanto a la exigencia en materiales o trabajos, que ponen muchas tareas y que dan mucha clase. Se puede evidenciar en estos señalamientos, que estas limitaciones tienen que ver más con el proceso de cambio de tareas en el Nivel Medio y la del Nivel Superior.

Se evidenció también en este diagnóstico que las estudiantes perciben aprendizajes significativos. De todos los que mencionan, la mayoría se relacionan con entender más la carrera de educación y las etapas del desarrollo de los niños.

El ejercicio de visualización creativa nos permite observar cómo ellas se proyectan dentro de diez años. Esta actividad posibilita ver su trayectoria imaginaria y la relación que guarda con los intereses del momento y la coherencia con la profesión elegida. En esta actividad pudimos identificar cómo ellas vislumbran sus logros profesionales, espirituales, económicos y familiares.

En este ejercicio fue evidente que no se visualizan en aula, sino en la dirección de centros educativos propios. Todas se ven con familia e hijos y una gran mayoría casadas con hombres profesionales de otras áreas. Otro dato, que merece su atención es que aunque la mayoría de las estudiantes evidenciaron en la encuesta su convicción con la carrera de Educación Inicial, en el ejercicio de visualización se proyecta dentro de diez años ejerciendo otra carrera.

Recomendaciones

A partir de los resultados de este diagnóstico, es pertinente hacer las siguientes recomendaciones:

La universidad es considerada como una institución organizada y que brinda confianza a los estudiantes. Es por esto que consideramos importantes que continúen con las acciones que realizan para ganarse esta valoración.

Este diagnóstico evidenció que fue muy atinada la escogencia de los candidatos a becas, pues ellos vinieron más seguros y convencidos que grupos anteriores, en cuanto a lo que querían. Exhortamos a la universidad a mantener estos estándares al momento de evaluar los próximos grupos de becarios. De igual manera, es relevante mantener el criterio de la edad para el ingreso.

Se sugiere prestar atención a las dificultades que tuvieron los estudiantes en las asignaturas de Matemática, Química y Física, cuando cursaban el bachillerato, al momento de planificar las acciones en el aula.

La motivación inicial por la carrera y el deseo de trabajar con los niños se evidenciaron en este diagnóstico por lo que sugerimos a los docentes y al cuerpo directivo desarrollar en la institución acciones que contribuyan a mantener este grado de motivación y a ejecutar proyectos donde se realce la figura del maestro.

En virtud de las dificultades económicas por las que atraviesan la mayoría de las estudiantes, se sugiere a los docentes ser más flexibles con los niveles de exigencias de materiales y trabajos que impliquen gastos excesivos de dinero. También se aconseja que desde la unidad de orientación se trabaje de manera sistemática con las estudiantes que presentan situaciones problemáticas en su familia. Además, que desarrolle proyectos encaminados a perfilar los intereses de las estudiantes en función de la labor que realizan en el presente.

Por otro lado, es necesario que los docentes continúen estimulando las buenas relaciones que se dan entre las estudiantes en el aula.

Se sugiere a la administración de la institución mejorar los servicios de comida con la ejecución de las siguientes acciones: variar el menú de los almuerzos y desayuno. Aumentar la cantidad de vegetales, frutas y carnes y entrenar al personal que ofrece estos servicios, específicamente en lo que tiene que ver con el tratamiento que dan a las estudiantes. También se recomienda ampliar los materiales bibliográficos en la biblioteca y tener a disposición de los estudiantes una fotocopidora.

Se le recomienda a los docentes de los primeros cuatrimestre a desarrollar acciones dentro del aula que contribuyan a que el proceso de transición del Nivel Medio a educación superior sea menos traumático para estas estudiantes.

Finalmente, es importante que a partir de estos resultados, la institución se avoque a mejorar los servicios que las estudiantes encuentran que son débiles, así como también se diseñen otras investigaciones que permitan profundizar más en las limitaciones, dificultades e intereses de estas estudiantes.

g) BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

1. Aguerro, Inés y Braslavsky Cecilia (2003). Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. ¿Qué formación docente se requiere? Argentina, Ediciones Papers.
2. Boggino, Noberto y Kristin Rosekrans (2007). Investigación–Acción: reflexiones crítica sobre la práctica educativa. Ediciones Homo Sapiens, Santa Fe, Argentina.
3. Castillo Arredondo, Santiago (2002). Didáctica de la evaluación. Hacia una nueva cultura de la evaluación educativa. Compromisos de la Evaluación Educativa. Madrid, PRENTICE HALL.
4. Flórez Ochoa, Rafael (2005) Evaluación Pedagógica y cognición. Madrid Prentice Hall (Págs. 23).

3 USO DE LA CARPETA COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE. MARIANO DE LA ROSA

Una de las grandes preocupaciones que invade la reflexión de los docentes es el problema de la innovación y la novedad con respecto a las estrategias de enseñanza al momento de abordar la práctica. Por eso, cada día es necesario refrescar la existencia de nuevas formas de abordar el desempeño de los profesionales de la educación, de tal manera que le garanticen el éxito al estudiantado que le corresponde formar en el devenir de los tiempos.

Desde esa perspectiva, la Carpeta de Aprendizaje constituye una estrategia formativa y de aprendizaje útil para el desarrollo de la docencia o de la investigación. Esto así, debido a que, ésta constituye un recurso que opera como ente catalizador de módulos o unidades desarrollados en diferentes etapas o momentos de la ejecución de un programa de formación. Además, la Carpeta de Aprendizaje ofrece un espacio para que el estudiantado o los participantes en determinados programas dejen plasmados sus aprendizajes, reflexionen sobre sus prácticas, incrementen la localización de fuentes de información y recursos, entre otros.

Conceptos de carpeta de aprendizaje

Cepillo, M., Cervilla, M. Corral, E., González, I. & Sánchez, M. (2010) definen la carpeta de aprendizaje o portafolio como “una colección de pruebas y reflexiones personales que presenta el estudiante para demostrar que ha obtenido los resultados de aprendizaje especificados en la asignatura”. De ahí que, durante el proceso de elaboración de una carpeta, el estudiante se ve precisado a involucrarse en procesos de organización y sistematización de contenidos, a la vez que desarrolla procesos mentales como la reflexión, la memorización, el análisis y la síntesis.

Por otra parte, la elaboración de carpeta de aprendizaje o portafolio constituye una estrategia fundamental al momento de abordar el tema relacionado con el aprendizaje por parte del alumno; esto así, debido a que, desde la perspectiva constructivista, la idea clave es que el alumno construya su propio aprendizaje y la elaboración de este instrumento propicia, entre otras cosas, organizar la información, transformarla en conocimiento y, posteriormente, mostrar habilidades, destrezas y competencias que le permiten construir sus propios saberes y dejarlos plasmados.

Al consultar el diccionario de la Real Academia Española, éste dice que carpeta es una cartera grande para guardar documentos. Pero Rioseco (2008) precisa que portafolio no es más que una estrategia poderosa que colabora efectivamente con la integración de la lectura y la escritura. Más adelante, agrega que su objetivo es proporcionar una instancia concreta y abrir un espacio personal flexible y autónomo para el desempeño escrito. Sostiene que en la práctica, se traduce en la estimulación para la creación de textos.

De ahí que, el presente documento recoge el registro de la experiencia de uno de los participantes en el programa de maestría en Formación de Formadores, programa desarrollado mediante acuerdo simultáneo y bilateral entre la Universidad de Barcelona en España y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña en la República Dominicana; este programa se llevó a cabo del año 2007 al año 2010. En el referido programa, cada participante recogía la experiencia del desarrollo de cada módulo mediante la elaboración de una “carpeta”, a través de la cual se veía precisado a destacar los aspectos más relevantes del mismo y su relación con otras disciplinas. A la vez, tenía el encargo de vincular el

desarrollo de dicho módulo con el contenido de un libro preasignado para su lectura, relacionado con el contenido del referido módulo. Desde esa vertiente, el contenido del presente documento recoge los elementos estructurales de la presentación de aquella inolvidable experiencia, la cual se convirtió en una indeleble huella del desempeño como estudiante y una estrategia para el afianzamiento de los aprendizajes. Pues, en su estructura, fue preciso el mandato de establecer el propósito de su elaboración, la ficha bibliográfica, una breve descripción de cada capítulo, referido al módulo de referencia; su contenido, así como la forma de transferir los contenidos o competencias adquiridos, para cerrar el relato del módulo con una síntesis y análisis crítico de éste, a la luz de la práctica y su experiencia como alumno.

Propósito

El propósito de aquel trabajo, así como lo procura el de toda carpeta o portafolio, era el de organizar y sistematizar los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de los diferentes módulos contenidos en el programa de la maestría.

Estructura: partes y/o capítulos

La experiencia del trabajo llevado a cabo a mediados del desarrollo del programa de maestría a que se hizo referencia en los apartados de más arriba procuró, entre otras cosas, una recapitulación de los módulos impartidos durante las clases presenciales del ciclo de formación. Entre ellos, cabe destacar:

- investigación-acción,
- planificación y gestión del currículo en la formación del profesorado.
- la evaluación,
- metodología y dinamización de la enseñanza,
- desarrollo de una práctica reflexiva.

En cada caso, lo primero era leer uno, dos o más libros vinculados al área y los contenidos del módulo a que se refiera; luego de la lectura, seguir la estructura dada para la elaboración del trabajo. Cabe destacar que los libros fueron entregados a cada participante por el equipo de gestión del programa de maestría. Entre las partes del trabajo a realizar, se encuentran:

Ficha bibliográfica. Los criterios para su elaboración precisaban la necesidad de señalar el título de la obra, el autor, año y número de edición, la casa editorial, el lugar y número de páginas. Cabe destacar que, entre los libros leídos, todos proporcionados por la coordinación del programa de formación y el equipo de gestión, se encuentran:

- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios Segunda Edición, Editorial Graó. Barcelona, España.
- Casanova, M. (2007). Manual de evaluación educativa. Primera edición. Editorial La Muralla. Madrid, España.
- Ferrada, D. (2001). Currículum crítico comunicativo. Primera edición. Editorial Rouce, Barcelona, España.
- Imbernón, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Tercera edición.

Editorial Graó. Barcelona, España.

- Latorre, A. (2007). *La investigación–acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Primera edición. Editorial Graó. Barcelona, España.
- Perrenoud, F. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Quinta edición. Editorial Graó. Barcelona, España
- Perrenoud, F (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Primera edición. Editorial Graó. Barcelona, España.
- Antúnez, S. & Gairín, J. (2008). *La organización escolar: práctica y fuentes*. Octava edición. Editorial Graó. Barcelona, España.
- Los contenidos del módulo. En este apartado fue necesario registrar los aprendizajes, la temática. Realizar una breve descripción del curso, la metodología. En lo sucesivo, se presentaba una reflexión en torno a los contenidos del módulo en cuestión.
- Transferencia. Era donde se debía explicar cómo se aprovecharían los conocimientos adquiridos en este módulo en el desarrollo del ejercicio profesional. Procura que se establezca con precisión, de manera concreta, cómo se llevaría al aula, desde la práctica del participante, el conjunto de contenidos aprendidos su salón de clases.
- Síntesis y análisis crítico de la realidad docente. La estructura cerraba, en cada caso, con una reflexión en torno a la práctica, las experiencias (como docente y como alumno) en lo que respecta a los contenidos del módulo en cuestión.

Referencias

1. Cepillo, M., Cervilla, M. Corral, E., González I. & Sánchez, M. (2010). *Técnicas Docentes y Sistemas de Evaluación en Educación Superior*. Primera edición. Ediciones Narcea, España.
2. Rioseco, R. & Ziliani, M. (2008). *Pensamos y aprendemos*. Primera edición. Ediciones Andrés Bello. Chile.
3. Real Academia Española (2010). *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima-segunda edición. Consula web d/f 16/11/2011. <http://www.rae.es/rae.html>

4 IMPACTO DEL USO DE GUÍAS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA PRÁCTICA DE MAESTROS NO ESPECIALIZADOS. JOSÉ MAIRENÍ NINA PEÑA

INTRODUCCIÓN

La presente investigación pretende establecer un marco de reflexión sobre las dificultades que tienen los alumnos del sector público, y en ocasiones el sector privado de la educación, para que los mismos reciban adecuadamente las clases de Educación Física, debido a que los profesores deben trabajar con grupos muy grandes.

Con el presente trabajo, a través de la investigación-acción, se elaboran guías metodológicas para las clases prácticas de Educación Física, que facilitaron la práctica motriz y el desarrollo de habilidades de aprendizaje de los estudiantes del New Life Christian Academy. En este sentido, se analizaron los problemas surgidos con los estudiantes al no recibir adecuadamente las clases, mejoraron su práctica e implementaron medidas supletorias, correctivas y de apoyo que produjeron cambios en las acciones de la tarea.

En el campo de la Educación Física y el Deporte, la Metodología de la Educación Física al igual que en las demás disciplinas pedagógicas, tiene su objeto de estudio y sus objetivos a lograr. Constituye objeto de estudio de esta Metodología, las particularidades de los objetivos, tareas, contenido, métodos, procedimientos y los medios de la instrucción y la educación en la Educación Física, así como del proceso docente-educativo, donde se ponen de manifiesto todos estos aspectos.

Desde el punto de vista de sus objetivos, la Metodología de la Educación Física tiene tanto objetivos directos como indirectos.

Desde el punto de vista más particular, la Metodología de la Educación Física se fundamenta en las leyes y principios que rigen el desarrollo del individuo, tanto en lo biológico como en lo social. Por ello, toma de la Morfología, la Fisiología, la Biomecánica, la Teoría del Movimiento, así como de la Psicología y de la pedagogía, aquellos conocimientos que le permiten estructurar su contenido teniendo en cuenta las formas y funciones del organismo, las características mecánicas de los movimientos, las regularidades cuantitativas y cualitativas de las acciones motrices deportivas, las regularidades objetivas que influyen en la conducta y en el desarrollo de la personalidad del alumno. La Metodología se apoya en la teoría de planes de estudios, especialmente en la Didáctica General, como teoría general de la enseñanza.

Desde hace mucho tiempo, se ha venido hablando en la prensa y los periódicos del descuido que el área de la Educación Física ha experimentado en su práctica, por carecer de la formación de un profesorado adecuado y capacitado, que todavía no se ha podido conseguir. La demanda de este personal de Educación Física en los centros educativos, así como la carencia de recursos suficientes para el pago de los mismos, les obligan a estos profesionales a trabajar con grandes poblaciones de alumnos en nuestros centros educativos, desvirtuando el fin de las clases.

Esto me permitió comprender que los profesores de esta área debemos sumergirnos en un proceso de normalización de nuestras actividades como maestros de Educación Física, aprovechando la mayor o menor autonomía que poseemos en el diseño de nuestras clases, con la posibilidad de poder adaptar nuestras actividades, para el logro de los objetivos propuestos en el currículo educativo dominicano.

Esta problemática no escapa a las instituciones privadas, en ellas persiste el problema. “Los Estudiantes del New Life Chistian Academy tienen dificultad para recibir adecuadamente las clases de Educación Física. Al ser desarrolladas dos horas a la semana, en un solo día, desde el 5to. grado de Básica hasta el 4to. de Media”, con un solo profesor de Educación Física.

De esta manera, ¿reorganizan y proporcionan situaciones de práctica suficiente que benefician a los alumnos en la práctica motriz? Y el tiempo, ¿el tiempo utilizado para las tareas es suficiente para que los alumnos aprendan y puedan practicar la habilidad?, y estas tareas, ¿se eligen de acuerdo a los grados de los estudiantes?

Objetivo general:

Elaborar guías metodológicas para las clases prácticas de Educación Física que faciliten la práctica motriz y el desarrollo de habilidades de aprendizaje de los estudiantes del New Life Chistian Academy.

Objetivos específicos:

Analizar los problemas que surgen con los estudiantes al no recibir adecuadamente las clases de Educación Física. Mejorar su práctica, implementar medidas supletorias, correctivas o de apoyo para producir cambio en las acciones de la tarea.

PRINCIPALES REFERENTES TEÓRICOS

En cuanto al referente teórico de esta investigación, la misma se centra en la metodología de la Enseñanza de la Educación Física, Delgado (1997) expresa, que los métodos de enseñanza o didácticos son “camino que nos llevan a conseguir, alcanzar el aprendizaje en los alumnos, es decir, a alcanzar los objetivos de enseñanza”.

En la interpretación de Delgado (1997), se concibe el método de enseñanza como un conjunto de momentos y técnicas, lógicamente coordinados, para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos.

En este sentido, se puede comprobar que el término “método” es empleado como sinónimo de todos aquellos términos que en didáctica conducen, dirigen, el aprendizaje del alumno.

Con respecto a nuestro objeto de estudio, trato de enfocar algunos aspectos que tienen que ver con el **método como estilo de enseñanza**. Se concibe este término como: “manera de enseñar; carácter especial que un profesor confiere a sus clases, en cuanto al modo de expresar su concepción de la enseñanza y de la educación, y que actúa como un sello de su personalidad.

Como estilos de enseñanza los que más se ajustan a nuestra investigación son: Primero, lo planteado por Mosston y Ashworth (1996), quienes ofrecen una visión de “estilo de enseñanza” referida a la relación que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje se establece entre el profesor y el alumno.

A partir de la propuesta que hace Mosston (1996), se ha ampliado la gama de los estilos de enseñanza en la Educación Física, que quedan recopilados de la siguiente manera: mando directo, asignación de tareas, enseñanza recíproca, grupos reducidos, programas individuales, descubrimiento guiado, resolución de problemas y creatividad.

En segundo lugar, lo planteado por Delgado (1997) en su obra: “Los estilos de enseñanza en Educación

Física, Propuesta para una reforma de la enseñanza”, propone otra clasificación diferente de los estilos; Estilos reproductivos: Enseñanza tradicionales, enseñanzas que fomenta la individualización, enseñanza que posibilita la participación de los alumnos en la enseñanza y la enseñanza que propicia la socialización; enseñanzas que comportan la implicación cognoscitiva directa del alumno en su aprendizaje; enseñanzas que favorecen la creatividad. De la implementación de estos estilos se pretende dar a conocer rápidamente la técnica del aprendizaje, disminuir el tiempo del aprendizaje de las habilidades y se puede mejorar el tiempo útil de práctica y atender a grandes grupos de alumnos.

Vistos estos estilos de enseñanza, se seleccionaron algunos de ellos para el diseño de las guías metodológicas, como lo son, en primer lugar, el estilo de enseñanza que fomenta la individualización, en la modalidad de trabajo por grupos y enseñanza modular. Los aspectos básicos del trabajo por Grupo son: organización de la clase en subgrupos, delimitando zonas de trabajo, trabajar en espacios suficientes, los profesores seleccionados tendrán un papel de ayuda, guía, que ofrecen a cada uno conocimiento de los resultados. En la enseñanza Modular, cuyos aspectos básicos son: combinación de las modalidades subgrupos por intereses y una nueva subdivisión por niveles en cada uno de los subgrupos, con la necesidad de un profesor por nivel. Esto contribuirá a motivar a los alumnos en su trabajo, mejorará la relación entre práctica y aprendizaje, se fomentaría el trabajo autónomo y, por último, mejoraría la atención de los alumnos con deficiencias, que en muchas ocasiones no se integran a las prácticas de las diferentes actividades.

En segundo lugar, se seleccionaron estilos de enseñanza que posibilitaron la participación de los alumnos, en la modalidad de grupos reducidos y microenseñanza. Los aspectos básicos de los grupos reducidos son: Prima una organización en subgrupos, la tarea es más compleja y se amplía el número de observadores, con la tarea del feedback, agregándosele un segundo observador y todos los miembros pasan por todos los roles o papeles de la tarea. En los aspectos básicos de la microenseñanza, el nivel de participación del alumno es máximo, puesto que él se convierte en docente, produce la existencia de un núcleo básico central (profesores delegados) con diferentes subgrupos de alumnos y el profesor principal ofrecerá conocimientos a los profesores delegados, éstos a sus respectivos subgrupos. De esta manera, se fomentó el aprendizaje colaborativo entre los alumnos, se reforzó el aprendizaje conceptual y se mejoró la evaluación procedimental.

El método como técnica de enseñanza

La técnica de enseñanza tiene como objeto la comunicación didáctica; aquellas intervenciones del profesor que están relacionadas directamente con la transmisión de las habilidades y conocimientos. Los alumnos son objeto de la técnica de enseñanza.

El objetivo fundamental es seleccionar el modo más adecuado de transmitir lo que pretendemos que realicen nuestros alumnos.

El método como estrategia en la práctica de enseñanza

La estrategia de práctica es la forma particular de abordar los diferentes ejercicios que componen la progresión de la enseñanza de una determinada habilidad motriz. Desde esta perspectiva, se abordó el aprendizaje de una habilidad motriz desde el punto de vista de la progresión didáctica.

En el caso que nos ocupa, utilizamos la estrategia global, ya que presentamos guías metodológicas de la actividad de forma completa, es decir, la totalidad de la tarea propuesta según Sánchez Boñuelos (1989).

Hasta el momento, hemos estado hablando de los diferentes métodos y estilos que pueden ser utilizados, pero esas actividades y tareas, ¿cómo pueden ser clasificadas? Según Díaz Lucea (1994) y Siedentop, (1998), atendiendo a las finalidades que pueden perseguir dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, se pueden programar actividades de iniciación, desarrollo, de adecuación al entorno, actividades integradas y de evaluación.

Pero estas actividades y tareas se orientan y seleccionan basándose en algunos principios que describiremos a continuación, según lo planteado por Sánchez Boñuelos (2003), existe una serie de principios generales que sirven de base para la terminación de los diferentes elementos que componen nuestras programaciones de aula y otros más específicos que orientan sobre la selección de actividades y tareas motrices.

Basados en el constructivismo de los aprendizajes se proponen una serie de principios educativos, cuya significación en el ámbito de la Educación Física, es que mediante la actividad física y las tareas motrices propuestas se posibilita: la autonomía de los alumnos; el autocontrol de las propias ejecuciones independientemente de los feed-backs que pueda realizar el profesor; la creatividad; generar el interés de los alumnos por la propia actividad, la individualización, la socialización y el juego.

Pero al seleccionar las actividades y tareas motrices, el profesor seleccionará las actividades y tareas específicas que deben realizar los alumnos, teniendo en cuenta otra serie de principios que se refieren concretamente a la actividad física.

La actividad física, siguiendo a autores entre los que se pueden citar a Pieron (1988), Sánchez Muños (1993), Seybold (1974 y 1976), entre otros, debe cumplir los principios de: acción motriz y esfuerzo, de orientación, de utilidad y significación, de adecuación o adaptación, de efectividad, especificidad, de creatividad y variedad y evaluación.

Todo esto ayudará en todos los aspectos para garantizar el éxito de las actividades, para pasar a la organización de la clase de Educación Física.

La organización como recurso metodológico, según Sánchez Boñuelos (2003), podemos definirla como un recurso que nos permite distribuir o disponer adecuadamente todos los elementos que configuran nuestra acción. Es un recurso didáctico que nos facilita la consecución de los objetivos propuestos, contenidos y las actividades de enseñanza-aprendizaje, y que favorecen las actuaciones del profesor y de los alumnos.

Para determinar la organización se debe tener en cuenta algunos elementos, ya que existen numerosas variables que influyen en la determinación de la organización utilizada en una sección de Educación Física. Por lo que el profesor debe planificar teniendo en cuenta una serie de elementos que le permitan mejorar las condiciones de enseñanza, las que describiré a continuación: se debe tener en cuenta la programación establecida, las características generales de los alumnos, los recursos disponibles para la puesta en práctica de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Junto con los elementos de organización que hemos descrito, debemos agregar ciertos factores, como lo son: el tiempo, existe una estructuración del tiempo de clase, en la que debemos decidir la duración de cada una de las fases de la sección (inicial, central o final, atendiendo a las diferentes estructuras existentes, sus característica y funciones), que a su vez determinan el número de actividades de

enseñanza-aprendizaje a incluir en cada unidad de trabajo. Según Pieron (1988 y 1999), la organización eficaz del tiempo debe conducir hacia una mayor y mejor utilización del “*tiempo empleado en la tarea*”, es decir, del tiempo en que cada alumno está participando en las actividades directamente relacionadas con los objetivos propuestos, pero siempre que esta participación sea exitosa y, además, evitar que se produzcan comportamientos no deseados o ajenos a la tarea, pasando la organización a cumplir una función preventiva; la organización de los alumnos/grupo de clases. Como lo indicara Sánchez Boñuelos (1992), las actividades de enseñanza-aprendizaje, **pueden planificarse de forma masiva**, por subgrupos o de forma individual, en función de: los objetivos didácticos, contenidos, números de alumnos y sus características y recursos materiales y espaciales, entre otros.

Sánchez Boñuelos (1993), sigue señalando que en la Educación Física y el deporte, la formación de grupos, equipos, de mayor o menor número de participantes, es una constante presente en cualquier sección de Educación Física. Ya sea por necesidades del propio contenido, bien sea por la adecuación a los escasos recursos o por favorecer aspectos socioafectivos. Cuando se toma la decisión de subgrupos dentro de la clase, esto permite, aumentar la participación de los alumnos, posibilita una mayor individualización de la enseñanza, en cuanto a las actividades propuestas o el tipo de atención por parte del profesor (feedback más específicos e individualizados), también mejora las interrelaciones entre los alumnos y entre éstos y el profesor, lo cual permite un mayor conocimiento y aceptación de los compañeros.

METODOLOGÍA EMPLEADA

La metodología de investigación desarrollada en este trabajo, es la investigación-acción. Es un tipo de investigación utilizado en la educación originado a partir del perfeccionamiento de la investigación cualitativa.

Es utilizada por los profesionales en ejercicio donde se adquiere una postura investigadora de la labor que se realiza. Utiliza el principio de que los profesionales en ejercicio pueden ser tanto productores como consumidores de la investigación curricular, aunque puede innovar en otros campos.

Es una práctica en la que no se hacen distinciones entre la práctica que se está investigando y el proceso de investigarla, es decir, enseñar e investigar en la educación, no constituyen dos actividades distintas. Su propósito es resolver los problemas diarios inmediatos y acuciantes de los profesionales en ejercicio con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella.

La investigación-acción se ha originado a partir de los problemas encontrados por los propios profesores-investigadores que intentan mejorar su propia práctica. Su enfoque central está más en mejorar la calidad de la acción y la respuesta humana que en formular alguna teoría, aunque puede hacerlo, ya que siempre en algo contribuye al enriquecimiento de la misma. Para ello, utiliza diseños descriptivos-esclarecedores basados en el estudio de casos.

Esta investigación siguió la línea de Stephen Kemmis (1984), ya que este me permite organizar el proceso sobre dos ejes: el eje estratégico, constituido por la acción y la reflexión y el eje organizativo, integrado por la planificación y la observación. Este proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionadas: Planificación, Acción, Observación y Reflexión.

En cuanto a la modalidad de la Investigación-Acción que implemente, está la llamada Investigación-Acción Práctica, ya que esta confiere un protagonismo activo y autónomo al profesor, siendo éste quien selecciona los problemas de la investigación y quien lleva el control del propio proyecto. La Investigación-Acción Práctica implica que los participantes sufrirán una transformación de la conciencia y un cambio en las prácticas sociales.

PRINCIPALES RESULTADOS Y SU DISCUSIÓN

Esta investigación permitió diseñar una serie de Guías Metodológicas, para las clases de Educación Física para ser aplicada por profesores que no son del área, apoyándome en la fundamentación teórico Metodológica del Fundamento del Currículo Tomo I, del Plan Decenal de Educación de la Secretaría de Estado de Educación (hoy Ministerio de Educación), en la parte que tiene que ver con los componentes del Diseño Curricular, que señala, “Entre los medios que pueden utilizarse cabe mencionar...guías realizadas por los maestros,..., todos ellos son medios para el aprendizaje”.

Partiendo de esa premisa y luego de haber diseñado y aplicado guías metodológicas para la enseñanza de las clases en Educación Física y puestas en manos de profesores de otras áreas, cuando se manejan grandes grupos, tengo que afirmar que las mismas pueden ser aplicadas con éxito, y esta aseveración es confirmada por Sánchez Boñuelos (1992), cuando señala que las actividades de enseñanza-aprendizaje, pueden planificarse de forma masiva, por subgrupos o de forma individual, en función de: los objetivos didácticos, contenidos, números de alumnos y sus características y recursos materiales y espaciales, entre otros.

CONCLUSIONES

La experiencia de aplicación de guías metodológicas, me deja una gran lección y es que independientemente del tamaño del grupo al cual usted se enfrenta en una actividad de Educación Física, el éxito del mismo está centrado en los elementos y los factores que deben tenerse en cuenta en la determinación de la organización (planificación) de la clase como lo son:

1. Tener en cuenta la programación establecida, atendiendo a los objetivos didácticos, contenidos y actividades a desarrollar, a fin de determinar la metodología de trabajo.
2. Tener en cuenta las características generales de los alumnos, adecuándolo al nivel de desarrollo motor de cada etapa y diferentes ciclos.
3. Los recursos materiales y de instalaciones disponibles para la puesta en práctica de las actividades.
4. El tiempo disponible para la actividad, tomando en cuenta el nivel y el ciclo que se esté trabajando (tiempo de clase), reduciendo a lo máximo la duración de las actividades de organización e información inicial. Establecer hábitos de organización de los alumnos y reparto de las funciones, para que los estudiantes sepan de antemano situarse en su lugar en la clase.
5. Reunirse con tiempo en la semana, con los profesores que aplicarán las Guías Metodológicas de las clases de Educación Física, para aclarar dudas y que tengan conocimiento de la actividad previamente.
6. Una buena comunicación con los profesores encargados y con el grupo, que permita hacer correcciones rápidamente y sin perder tiempo.

Evitar sobrecargas de actividades y disminuir el tiempo de descanso e intensidades.

Por último, sugiero tomar en cuenta lo planteado por Siedentop (1988), pp.125-128, en cuanto las funciones y recursos de la organización preventiva, y más aun, cuando la actividad está en manos de

un profesional de otras áreas que ha recibido muy poca instrucción: siguiente: controlar la actividad Inicial, empezar la clase rápidamente y a la hora prevista. Utilizar método que economice tiempo en el pase de lista, enseñar las señales o rutinas para captar la atención, reunirse y dispersarse, utilización de una enseñanza proactiva, demostrando entusiasmo, utilizar una gran cantidad de feedback específicos, evitar los retrasos e interrupciones, utilizar un juego de organización para obtener resultados rápidos. La toma de decisiones de los diferentes aspectos de la organización de las clases deben ser planificadas con tiempo y ser consideradas como recurso de enseñanza y nunca para cumplir una satisfacción propia. Por lo que, en definitiva, el análisis del trabajo realizado y de los resultados obtenidos, nos demuestra y confirma la hipótesis de trabajo establecida, los talleres para la aplicación de Guías Metodológicas para las actividades prácticas en las clases de Educación Física, organizadas en base al modelo de enseñanza integral y con la utilización de la exploración guiada y la enseñanza recíproca, facilitan la frecuencia de participación de todos los alumnos, siendo aplicadas por maestros que no son del área.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

1. DELGADO (1997): Formación y Actualización del profesor de Educación Física y del Entrenador Deportivo.
2. LA TORRE. (2007). La Investigación – Acción. Conocer y cambiar la práctica Educativa. España. Cuarta, edición Editorial Garó. Barcelona.
3. MOSSTON Y ASHWORTH (1993): **La Enseñanza de la Educación Física. La Reforma de los estilos de enseñanza.** Editorial Hispano-Europea. Barcelona.
4. PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN (1994): **Fundamentos del Currículo.** Tomo I. Fundamentación Teórico-Methodológica. Cap.5, Pág 5-24.
5. SÁNCHEZ BOÑUELOS Y FERNÁNDEZ GARCÍA (2003): **Didáctica de la Educación Física para Primaria.** Peason. Educación, Madrid, Pág. 97-111; 231-250.
6. TORRES SOLÍS (1999): **Didáctica de la Clase de Educación Física.** México: Trillas, Pág. 23-47.

III.- PANELES Y PANELISTAS POR RECINTO

B. Recintos

Luis Napoleón Núñez

Molina y

Emilio Prud'Homme



PANEL 1: Enseñanza y Evaluación

Coordinadora: Oritiana Serrat, M. A.

Relatora: Bernarda Bretón M.A

I INNOVACIONES Y MEJORAS EN EL SISTEMA DE EVALUACIÓN APLICADA A LA PASANTÍA DEL RECINTO EMILIO PRUD'HOMME. MARÍA DEL CARMEN BÁEZ, M.A., DAMIANA PICHARDO, M. A., Y JOSÉ L. REYNOSO.

INTRODUCCIÓN

El Sistema Educativo Dominicano demanda de un personal capacitado, que aplique estrategias innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de que los futuros docentes en su desempeño profesional lo hagan de manera creativa y con las competencias necesarias para hacer un trabajo de calidad. El Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Emilio Prud'Homme está comprometido en estos aspectos, y, por esta razón, el equipo investigador ha visto pertinente la aplicación de este proyecto investigación-acción. La nueva modalidad de Pasantía, introducida en el Instituto en el año escolar 2005-2006, trajo como consecuencia una serie de dificultades que provocaron cierta inestabilidad en su sistema de evaluación.

La maestra de la asignatura de Pasantía y los maestros tutores, se encontraban con el dilema de que los criterios para evaluar el trabajo realizado por los estudiantes estaban poco definidos. Los maestros tutores daban poco seguimiento a los lineamientos pautados por la coordinadora de Pasantía y ésta, a su vez, no tomaba los controles necesarios para garantizar que el trabajo se realizara adecuadamente.

El sistema de evaluación aplicado a la Pasantía adolecía de diversas debilidades:

- Criterios de evaluación muy generales y poco definidos.
- Ambigüedad en las funciones de los actores: Roles que no se ejecutaban porque se creía que eran propios de la encargada de la asignatura o de la encargada de la Unidad de Investigación.
- Seguimiento y acompañamiento superficial: los maestros tutores no se sentían empoderados de su rol.
- Asignación de los maestros tutores para completar su carga académica.
- Pocos encuentros sistemáticos entre los actores.
- Se le daba mayor valoración cuantitativa al trabajo escrito final del proyecto de investigación acción que al desempeño docente de los pasantes.

Por todas estas razones, el equipo investigador se propuso diseñar un plan de acción para mejorar e innovar el proceso evaluativo de las Pasantías:

- Los pasantes implementarían mejores estrategias metodológicas mediante la producción de recursos, realización de talleres, mayor control de grupos en sus clases.
- Esto beneficiaría a los niños/as de las escuelas en las cuales trabajan los pasantes, porque estarían más motivados para el aprendizaje.
- Los maestros anfitriones se sentirían más apoyados en su labor docente.
- Los maestros tutores se comprometerían a asumir su rol, estarían más identificados.
- Las escuelas recibirían pasantes más competentes y conscientes de su función.
- Los pasantes tendrían mayores competencias para integrarse al mundo laboral.

PROPÓSITO GENERAL

Implementar estrategias metodológicas que permitan mejorar el sistema de evaluación que se aplica en la asignatura “Pasantía” para fortalecer el nivel de formación integral de los futuros docentes del Recinto Emilio Prud’Homme en el ciclo de enero-julio de 2008.

PROPÓSITO ESPECÍFICO

1. Identificar los criterios de evaluación que más se adecuen a la asignatura de la Pasantía para tener los insumos necesarios en la realización de la investigación.
2. Desarrollar estrategias metodológicas que dinamicen el sistema evaluativo aplicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Aplicar instrumentos de evaluación que eficienten el proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. Reflexionar sobre el proceso de evaluación implementado en nuestra práctica pedagógica para mejorar la calidad de la misma.
5. Propiciar la reflexión y criticidad de los actores que intervienen en el proceso de Pasantía para la mejora de su propia práctica.
6. Crear una red de comunicación entre los diferentes actores del proceso de Pasantía para que haya coherencia en el trabajo realizado y el proceso se dinamice.
7. Concientizar a los actores del proceso de Pasantía para que asuman su rol de manera eficiente.
8. Crear consenso en el proceso de evaluación para evitar ambivalencia y ser justos en los resultados de los pasantes.
9. Crear un mecanismo de control de asistencia de los pasantes a las escuelas para evitar incumplimiento que vaya en desmedro de su formación.
10. Motivar la elaboración de un reglamento normativo con pautas precisas sobre los deberes de los diferentes actores del proceso de Pasantía para mejorar su organización.

METODOLOGÍA

La metodología implementada en este proyecto fue la investigación-acción. En ésta, el investigador se inserta en la realidad, descubre una problemática y reflexiona con el fin de mejorarla, mediante la puesta en marcha de un plan de acción.

Nuestra investigación-acción estuvo fundamentada en el modelo de Kemmis, el cual está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionados: “planificación, acción, observación y reflexión”.

Este modelo es en forma de espiral, donde planificamos las acciones de acuerdo a las necesidades observadas en el diagnóstico, ejecutamos las acciones de mejora, observamos los logros y las dificultades encontradas y reflexionamos mediante la triangulación de la información.

Se trató de una investigación cualitativa, ubicada dentro de la perspectiva del paradigma sociocrítico, en tanto que produjo cambios, transformaciones, mejoras a la práctica, a la realidad.

Dicho modelo nos proporcionó la formación epistemológica, teórica, metodológica y estratégica que necesitábamos para mejorar nuestras prácticas educativas.

Las técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de los datos fueron:

Las actas o memorias de los encuentros donde participaron los actores involucrados en el proceso de Pasantía. Los encuentros fueron de carácter formativo, de seguimiento y evaluación. Esta recopilación facilitó la acumulación de evidencias sobre el proceso ejecutado.

Diario reflexivo: A partir de las visitas y las observaciones en el aula, entrevistas y grupos de discusión con los pasantes, estudiantes y los maestros tutores de las Pasantías, obtuvimos informaciones fidedignas sobre el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de manera reflexiva, sistemática y continua.

Observación: Con esta técnica, obtuvimos información sobre el dominio de contenidos, ambientación de las aulas, aspectos personales del pasante y alumnos, manejo de imprevistos y metodología aplicada, mediante fichas de cotejo. Arrojó datos cualitativos para la toma de acciones innovadoras y de mejora, además, permitió constatar, observar, evaluar y reflexionar el desempeño y ejecución de la acción docente de los pasantes.

Notas de campo: Registramos todas las informaciones, tal como sucedían en las prácticas pedagógicas de los pasantes, con el fin de disponer de los relatos que se producían en el contexto, para su posterior reflexión y análisis.

En el proceso de Pasantía, implementamos de manera continua y sistemática un plan de innovaciones y mejoras en el sistema de evaluación, tomando en cuenta la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

Priorizamos el proceso formativo, que implica valorar no sólo los aprendizajes, sino las estrategias, instrumentos utilizados y la dimensión axiológica.

Implementamos nuestro plan de acción en los ciclos de la Pasantía II y III, en el transcurso del período enero a julio de 2008.

Dimensiones Temáticas

- Desempeño docente
- Proyecto de investigación-acción
- Evaluación

- Estrategias innovadoras
- Acompañamiento áulico

Estrategias

- Reunión con los actores del proceso de Pasantía
- Acompañamiento a las prácticas docentes
- Diálogo reflexivo con los directores y maestros
- Anfitriones
- Talleres de capacitación

Encuentros semanales con los pasantes:

- Clases presenciales y visitas a los centros
- Estudio de caso
- Prácticas secuenciales para reforzar la perfección de la escritura, la ortografía y la redacción
- Excursiones educativas con los pasantes
- Encuentro de carácter evaluativo con los tutores, maestros anfitriones y pasantes

Acompañamiento áulico

Al inicio de la inserción en el aula, la mayoría de los pasantes mostraron inseguridad, miedo escénico, poco dominio en los trazos, indisciplina.

Los maestros tutores sugerían: planificar las clases con el profesor anfitrión para lograr un mayor dominio de contenido, hacer más ejercicios en la pizarra para mejorar los trazos y la ortografía, aprender las técnicas de dominio escénico, realizar clases más dinámicas y mantener el control de los estudiantes.

Después de las observaciones, los tutores se reunían con la maestra guía para dialogar sobre la observación a los pasantes y las estrategias metodológicas que se podrían trabajar en talleres de capacitación.

Durante la implementación del plan de acción, las evidencias de mejora fueron: uso de estrategias grupales, refuerzo en la recuperación de los saberes previos, ambiente de respeto y confianza, trabajo planificado y apoyado en recursos didácticos, mayor dominio y control de grupo, mayor control emocional, motivación y entusiasmo.

Algunas de las debilidades presentes fueron: cierre conceptual de la clase, reconocimiento y motivación a los logros de los alumnos, entre otras.

Al final del proceso, se evidenciaron mejoras en el desempeño áulico de los pasantes: mayor dominio y control de los alumnos, asunción de su labor sin estar presente el maestro anfitrión, mayor control de grupo y mejores planificaciones.

Seguimiento al proyecto de investigación-acción

Desde el inicio en la inserción a las escuelas, se orientó a los pasantes a que fueran detectando las diversas problemáticas. Utilizaron las estrategias de observación, entrevista y ejercicios orales y escritos.

De todas las problemáticas encontradas, seleccionaron con la maestra de Investigación y la de Pasantía la más factible. Luego, le informaron al tutor su elección.

En los encuentros semanales de las horas presenciales y las reuniones con el tutor, los pasantes socializaban las dificultades y eran orientados para sus posibles soluciones.

Las dificultades que se presentaron fueron abordadas. La coordinadora y el tutor elaboraron un plan de acción de concientización en las escuelas para realizar la intervención y así lograr que la comunidad educativa acoja y apoye a los pasantes.

Al culminar el proyecto de investigación acción, se implementó una actividad formal e institucional de cierre en cada centro educativo y en el Recinto, con la presentación de todos los proyectos.

Encuentros

Los encuentros de capacitación fueron ofrecidos a maestros tutores y a pasantes. Se fortalecieron los conocimientos repercutiendo positivamente en el seguimiento y el desempeño.

Se realizaron varios talleres de capacitación, para fortalecer la metodología del proyecto de investigación-acción. Se logró: unificar criterios, elevar el grado de motivación, seriedad y responsabilidad en el compromiso de hacer un mejor trabajo.

Para fortalecer el desempeño docente, se realizaron talleres de capacitación en la escritura didáctica, manejo del registro, disciplina y control de grupo, elaboración de materiales didácticos, entre otros.

Los encuentros de seguimiento y evaluación durante el proceso favorecieron las relaciones interpersonales entre los actores. Permitieron detectar logros y limitaciones, fortalecer valores y actitudes, llegar a acuerdos y asumir compromisos para la mejora de la misma.

Fase de reflexión

Análisis e interpretación de la información

En esta fase analizamos e interpretamos las informaciones, tomando en cuenta las diferentes unidades de análisis trabajadas para la mejora de la problemática. Fueron analizadas mediante la técnica de triangulación. Éstas son:

- Situaciones problemáticas encontradas
- Experiencias en el desempeño áulico
- Estrategias metodológicas
- Estrategias de seguimiento

- Técnicas aplicadas para el control de grupo
- Sistema de evaluación
- Proceso de Pasantía

Unidad de Análisis: Proceso de Pasantía

Coincidencias:

Tanto los pasantes como los tutores y el equipo investigador señalan que su desempeño docente y su forma de evaluar han mejorado. Las capacitaciones han servido para implementar estrategias innovadoras.

El acompañamiento ha sido significativo en su formación.

Los pasantes y tutores coinciden en que la integración al contexto les ha favorecido en su formación.

RESULTADOS DE MEJORA O INNOVACIÓN:

En coordinación de la maestra guía

- Organización, planificación, sistematización y seguimiento continuo a los centros educativos, maestros tutores y pasantes.
- Encuentros sistemáticos con los diferentes actores para evaluar los procesos vividos y socializar experiencias.
- Formación permanente y continua a los pasantes y maestros tutores.
- Encuentros formativos y recreativos de los pasantes.

En el trabajo de los maestros tutores:

- Acompañamiento continuo y sistemático en el desempeño áulico de los pasantes.
- Empoderamiento de las funciones como acompañante de Pasantía.
- Encuentros semanales para el seguimiento al proyecto de investigación acción, las prácticas de aula, planificación de las actividades de los pasantes y corrección de los trabajos asignados.

En el desempeño de los pasantes:

- Se ha creado una cultura de responsabilidad en sus prácticas.
- En el desarrollo de sus prácticas de aula, se ha logrado la sistematización de experiencias a través de diversos instrumentos.
- Presentación a la comunidad educativa del proyecto de investigación-acción.
- Dinamización de sus clases.

Resultados formativos para las personas implicadas:

- Formación en la práctica reflexiva.
- Toma de conciencia en la realización de un trabajo sistematizado y organizado.
- Uso de estrategias, técnicas e instrumentos variados para evaluar y acompañar.
- Espacios de reflexión y socialización con el pasante sobre su práctica, motivando la mejora de la suya.
- Asimilación del abordaje metodológico de las Matemáticas y la Lecto-escritura en Educación Básica.
- Reforzamiento de los conocimientos previos sobre la investigación y la adquisición de nuevos modelos de investigación.
- Encuentros evaluativos y de capacitación con los diferentes actores.
- Secuencia y conexión de la práctica con la teoría.

Los pasantes:

- En la gestión de los centros, han aprendido a enfrentar las múltiples dificultades encontradas.
- Aprendizaje sobre el proceso de evaluación continua, de forma cuantitativa y cualitativa.
- Oportunidad de conocer la diversidad que hay en los centros educativos, ser críticos de su propia práctica.
- Adquisición de competencias, habilidades y destrezas necesarias para fortalecer su desempeño docente.

Vinculados a la práctica o a la política educativa

- Mayor organización y estructuración del proceso de pasantía.
- Especificidad en las funciones de cada una de las etapas de las pasantías.
- Claridad en los roles que desempeñan los actores involucrados en este proceso.
- Mayor apoyo de los centros educativos intervenidos y del Recinto en la Pasantía.
- Listado de criterios a tener en cuenta para la elección de los centros educativos seleccionados para la Pasantía.
- Encuentros periódicos formales con los actores involucrados en el proceso.
- Aplicación de instrumentos y técnicas innovadoras, tanto por la profesora guía, los maestros tutores y los estudiantes pasantes.
- Acto de cierre al proyecto de investigación-acción con la comunidad educativa del centro intervenido.
- Encuentro de intercambio de experiencias y evaluación con todos los actores activos en el proceso de Pasantía.

- Elaboración de fichas guías para registrar y evaluar distintos aspectos de la Pasantía.

Conclusiones:

Seguimiento sistemático y personalizado, evidenciado en encuentros periódicos, reportes escritos de las distintas etapas del proceso, sistematizaciones de experiencias.

Involucramiento de todos los actores en la gestión, para resolver imprevistos y planificar a tiempo las actividades.

Los pasantes se desempeñan en el aula con mayor creatividad y responsabilidad.

Socializaciones de experiencias, tanto del tutor como del pasante.

Aplicación de los diversos tipos de evaluación. Esto ha propiciado una mayor concienciación y reflexión, donde se valora lo que cada uno hace y cómo lo hace.

Responsabilidad en el cumplimiento de las funciones que corresponden a cada actor del proceso. Hay una descentralización de funciones, cada quien ha asumido su rol.

Las relaciones interpersonales entre todos los actores involucrados en el proceso de Pasantía han mejorado, lo que ha contribuido a que el sistema de evaluación mejore significativamente, ya que se ha fortalecido el trabajo en equipo y todos se sienten copartícipes para que el proceso de pasantía sea de calidad.

Recomendaciones

Al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Emilio Prud'Homme:

Selección de un personal con mayor disponibilidad de tiempo para que su acompañamiento a la pasantía sea de mayor calidad.

Mayor empoderamiento por parte del personal que dirige el Recinto, para que valoren y sugieran mejoras en aquellos aspectos que debilitan el buen funcionamiento de la pasantía.

Mayor aporte económico a las prácticas y pasantías de la Institución, para mantener motivados a los actores involucrados en el proceso de acompañamiento, ya que éstos realizan su labor tomando incluso un horario extra al asignado.

Carga académica más limitada durante el proceso de pasantía, para que el pasante disponga de tiempo para preparar su labor de inserción y pueda rendir satisfactoriamente en sus asignaturas.

Adquisición y disposición de recursos didácticos para la utilización de los pasantes en sus prácticas de aula, de acuerdo a las necesidades en las diversas áreas.

A los maestros tutores:

Apoyo a los encuentros periódicos de socialización y reflexión que la coordinadora y la maestra guía de Pasantía organizan, para compartir las experiencias y juntos enfrentar las diferentes situaciones que

se presentan.

Fortalecimiento de los acompañamientos en los aspectos metodológicos, para que los pasantes se sientan más apoyados en el proceso de enseñanza.

Apoyo a la formación de los pasantes en el proyecto de investigación acción, para que el resultado de los mismos sea de mayor calidad.

Reforzamiento de una cultura de responsabilidad en el cumplimiento de sus funciones, sobre todo, en los acompañamientos a los centros educativos.

Devolución de las correcciones de los trabajos asignados en el tiempo asignado por la Institución.

A los pasantes:

Aplicación de un diario reflexivo, en donde, además de describir las acciones y hallazgos de su inserción, analicen y reflexionen su práctica, para provocar enmiendas y mejorarla.

Actitud proactiva y dinámica constante en su desempeño áulico que provoque en los alumnos motivación e interés por el aprendizaje.

Desarrollo de una cultura de trabajo colaborativo, donde se favorezca la auto y coevaluación de los procesos, se llegue a consensos mediante la triangulación y se validen los conocimientos.

Utilización de una metodología innovadora, adecuada a las necesidades e intereses del grupo, que incluya la utilización variada de estrategias, técnicas y recursos, sustentada por una planificación sistemática, validada por un maestro.

BIBLIOGRAFÍA

1. Bain, K. (2006). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: Universitat de Valencia.
2. Boggino, N. y Rosekrans, K. (2004). Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
3. Casanova, M. (2007). Manual de evaluación educativa. Madrid: La Muralla, S.A.
4. Enciclopedia General de la Educación (1999). (Volumen 2). Barcelona: Océano.
5. Espaillat, T. y Concepción, M. (2001). Formación del Profesorado. Cambios Sociales y Práctica Docente. Santo Domingo: Universidad Autónoma de Santo Domingo.
6. Imbernón, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó.
7. Latorre, A. (2007). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.
8. Manual de Capacitación. Módulos: Planificación, Evaluación y la Participación en el Centro Educativo. (2006). Dirección General de Educación Básica. Programa Multifase para la Equidad de la Educación Básica. Proyecto de Apoyo a la Calidad Educativa (PACE) Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación.
9. Manual de Procedimiento para el Acompañamiento y Seguimiento en los Centros Educativos Dirección General de Educación Básica (2004). Proyecto de Apoyo a la Calidad Educativa (PACE). Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación.
10. Manual para la Capacitación de Directores y Directoras de Centros Educativos (2006). Dirección General de Educación Básica. Proyecto de Apoyo a la Calidad Educativa (PACE). Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación.
11. Modelo educativo siglo 21 (2007). Rectoría General, 2001-2007. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
12. Ordenanza 1'96 que establece el Sistema de Evaluación del Currículo de la Educación Inicial, Básica, Media, Especial y de Adultos (1997). Serie Innova 2000. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos.
13. Ordenanza que establece el currículo de la Licenciatura en Educación Básica (2004). Ordenanza 1-2004. Documentos Institucionales 3. Santo Domingo: Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio.

14. Perrenoud, F. (2006). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graó.
15. Rodríguez, D. (2001). Manual de orientación al maestro. Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas.
16. Rodríguez, J. (1995). Criterios de Evaluación. Documentos para la reforma. Documento Madrid: Alhambra Longman.
17. Sanmartí, N. (2007). 10 ideas clave. Evaluar para aprender. Barcelona: Graó.
18. Schön, D. (2002). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de

la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Quinta edición. Barcelona: Paidós.

2 LA EVALUACIÓN COMO PROCESO REFLEXIVO Y PARTICIPATIVO EN EL AULA. ALEJANDRINA MIOLÁN CABRERA, BERNARDITA BRETÓN MARTÍNEZ Y ARELIS GARCÍA TATIS.

INTRODUCCIÓN

La evaluación es concebida como un proceso que valora no sólo el conocimiento, sino también las habilidades y destrezas que han obtenido los/las estudiantes, por lo que debe enfocarse como un aspecto integral del proceso enseñanza–aprendizaje y como parte esencial del mismo. En una concepción basada en el logro de un aprendizaje significativo, el proceso de evaluación debe enfatizar los aspectos diagnósticos y formativos, asignándole menor importancia a lo sumativo.

El equipo de investigadoras, después de un proceso de observación y reflexión sobre su práctica, y preocupadas por el tratamiento dado a la evaluación en el Recinto, decide implementar un plan de acción que favorezca la aplicación de técnicas y estrategias que permitan el desarrollo de capacidades participativas, reflexivas y de criticidad en el alumnado, garantizando la formación de un docente de acuerdo con el perfil establecido en la Ordenanza 1' 2004.

En este sentido, seleccionamos la temática “*La Evaluación como un Proceso Reflexivo y Participativo en el Aula*”, ya que la realidad vivenciada nos demuestra que la mayoría de las estrategias de evaluación que implementamos no propician espacios que favorezcan la reflexión y la participación del alumnado; esta forma de evaluar enfatiza más la implementación de pruebas objetivas, lo que favorece el fomento de la memorización, pues esta práctica les lleva a copiar, fijarse de compañeros, entre otras; ocasionando en muchos casos la deshonestidad de los/las alumnos/as, estas privilegian la capacidad de retención o almacenamiento de la información, no permitiéndole desarrollar procesos de análisis y reflexión, repercutiendo esto en la formación de un profesional poco crítico ante los desafíos planteados por la sociedad.

Objetivo general

- Mejorar el proceso de evaluación mediante la implementación de estrategias que propicien la reflexión y participación en el aula.

Objetivos específicos

- Desarrollar en el aula un proceso de enseñanza–aprendizaje que garantice una evaluación fundamentada en la reflexión y participación.
- Fortalecer el aprendizaje de los alumnos/as a través de la evaluación como proceso reflexivo mediante la implementación de diversas técnicas y estrategias.
- Propiciar espacios para aprender a aprender a través de la evaluación, donde el alumno participe de manera activa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referentes teóricos.

En el proceso de aprendizaje, la evaluación no debe verse como algo que se plantea en un momento determinado; sino de manera continua y sistemática, y procurarse, además, a lo largo de todo el desarrollo del proceso. Gutiérrez (2004, pp. (120–121), expone que la evaluación no es el punto final del aprendizaje, sino un medio que debe guiarnos hacia la reflexión; por lo tanto, es preciso efectuar un replanteamiento de cómo se están efectuando las actividades, de qué manera se incorpora lo relativo a incentivar su estima personal y la importancia de un aprendizaje significativo en el que tenga sentido lo que se aprende.

Desde este punto de vista, la evaluación debe garantizar que el sujeto que aprende pueda apropiarse de las habilidades que le permitan aplicar los conocimientos adquiridos para un desenvolvimiento adecuado en su vida cotidiana. En ese mismo orden, Díaz y Hernández (1999, pp. 13-19) sostienen que “aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones”.

El modelo de evaluación que proponemos responde a un enfoque cualitativo y formativo que ofrece la posibilidad de intervenir y perfeccionar el desenvolvimiento en los procesos de enseñanza–aprendizaje; en este sentido, Sanmartí (2007, p. 46) sostiene que “la evaluación que sirve para aprender se fundamenta en la posibilidad de verbalizar puntos de vista, contrastarlos y pactar nuevas formas de hablar y de hacer... se convierte en la clave que facilita la comunicación entre el docente y el alumnado.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, todos los actores tienen la oportunidad de evaluar y regular el proceso, aunque la evaluación más importante es la realizada por el alumnado. Teniendo en cuenta la persona que realiza la evaluación, ésta puede clasificarse en: autoevaluación, evaluación y heteroevaluación, en ese orden, Casanova (2007, pp. 86-88) plantea que:

La autoevaluación se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones...; la coevaluación consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios...; la heteroevaluación consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra.

La participación de los diversos actores durante el desarrollo de la evaluación, garantiza procesos más reflexivos, colaborativos, analíticos y críticos, proporcionando al alumnado un aprendizaje significativo; ya que le permite alcanzar los objetivos planteados. Sanmartí (2007, p. 23) expone que “la evaluación, entendida como autoevaluación y coevaluación, constituye forzosamente el motor de todo el proceso de construcción del conocimiento”.

Para el alumno aprender es importante que pueda identificar sus dificultades, comprenderlas y autorregularlas; es por esta razón que se puede afirmar que enseñar, aprender y evaluar son, en realidad, tres procesos que no pueden separarse y que deben ser igualmente valorados en el contexto educativo.

La autorregulación y el aprendizaje de los sujetos se vuelven más efectivo cuando se realiza apoyado en los compañeros a través de los trabajos colaborativos. Wilson (1995, pp. 27) sostiene que los entornos de aprendizaje constructivista se definen como “un lugar donde los alumnos deben trabajar juntos, apoyándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos, recursos informativos que permitan la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas”.

Para la aplicación de la evaluación existen diversas estrategias, de las cuales se presentan las siguientes: el portafolio, el cual permite al estudiante desarrollar diversidad de aprendizajes, donde se pueden reflejar sus esfuerzos y logros durante un tiempo determinado. “Se denomina “*portafolios*” al conjunto de documentos (de diferentes tipos) que reflejan la evolución educativa de un alumno a lo largo de su vida escolar” (Klenowski, 2004, citado por Casanova, 2007, p. 181). Esta técnica de evaluación es importante porque sustituye la forma tradicional y rutinaria en que los estudiantes presentan sus reportes de prácticas, a la vez que permite desarrollar habilidades y destrezas para la organización, análisis, reflexión y comprensión de los temas trabajados.

Otra de las técnicas utilizadas es el diario reflexivo, ésta permite desarrollar habilidades de autorreflexión, autoanálisis y autovaloración en el alumnado. Según Porlán (1987, pp. 63-69), es “una herramienta para la reflexión significativa y vivencial de los enseñantes”. También es efectiva para la reflexión y análisis de los aprendizajes del alumnado propiciando así mismo aprendizajes con significatividad.

Otra de las técnicas que se pueden implementar en el proceso de evaluación de los aprendizajes es el estudio de caso, ésta favorece el desarrollo de habilidades como la creatividad, la capacidad de innovación, la integración teoría-práctica; además, proporciona una formación integral, propiciando el desarrollo de la capacidad para trabajar en equipos. En este sentido, la técnica de estudio de casos, consiste precisamente en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen. De esta manera, se pretende entrenar a los alumnos en la generación de soluciones (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, p. 3).

Por otra parte, el trabajo en equipo favorece la integración del alumnado con mayor rapidez, al mismo tiempo les permite la utilización de estrategias, procedimientos y metodologías que garantizan el logro de los resultados de los propósitos que se plantean alcanzar. Katzenbach y Smith (s. f. citado por Espinosa, s. f.) expresa que el trabajo en equipo es el “número reducido de personas con capacidades complementarias, comprometidas con un propósito, un objetivo de trabajo y un planeamiento comunes y con responsabilidad mutua compartida”.

Metodología empleada:

Esta investigación responde al modelo de investigación-acción, es de carácter cualitativo y asume el modelo propuesto por Kemmis; el cual está organizado en cuatro fases que son: planificación, acción, observación y reflexión.

Este modelo de investigación acción favorece:

- El desarrollo de actitudes reflexivas.
- La participación y el intercambio de saberes.
- La profundización y el mejoramiento en la calidad de los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Para el desarrollo de este proyecto de investigación-acción aplicamos diversas estrategias para la recolección de datos, entre las que citamos: observaciones, notas de campo, entrevistas, grabaciones y fotografías.

Principales resultados

Después de haber desarrollado esta investigación-acción sobre “la evaluación como proceso de reflexión y participación en el aula” y de haber reflexionado sobre el tema durante el proceso de intervención, podemos formular algunas conclusiones consideradas importantes, destacando entre estas, las siguientes:

- Nos permitió vivenciar la efectividad y satisfacción de la implementación de un proceso de evaluación que promueve y fomenta la capacidad de análisis, críticas y reflexiones por parte de los educandos y del equipo investigador, lo cual se constituye en garantía para el proceso de aprendizaje de los futuros docentes.
- Integración y participación de los estudiantes menos activos, a través de las diferentes actividades realizadas en proceso de evaluación, lo que repercutió en el mejoramiento de su aprendizaje.
- Nos ha permitido reflexionar sobre nuestras prácticas de evaluación y al mismo tiempo introducir cambios que han favorecido el proceso de aprendizaje de los/las alumnos/as, haciendo factible la implementación de estrategias diversas con la intención de mejorar la evaluación como proceso formativo, desarrollando el pensamiento crítico-reflexivo, lo cual le proporcionará la oportunidad de ser mejores profesionales, al adquirir la capacidad para resolver diversas situaciones de manera creativa.
- Nos permitió reflexionar sobre nuestra propia práctica evaluativa, lo que nos dio la oportunidad de identificar prácticas que no respondían a la conformación del perfil del egresado establecido en la Ordenanza 1'2004.
- Como equipo, también nos ha permitido profundizar en el conocimiento de la modalidad de investigación-acción haciendo factible la incorporación en procesos de asesoría con mayor conciencia.

Conclusiones

Como docentes de diferentes áreas del saber de esta Institución de Formación Docente, consideramos este proceso de intervención como una experiencia enriquecedora, pues nos permitió reflexionar sobre nuestra propia práctica evaluativa en los procesos de enseñanza, lo que hizo posible identificar prácticas que no respondían al perfil del egresado, el cual establece el currículo dominicano. Esta razón nos llevó a intervenir nuestras propias prácticas poniendo en ejecución diversas técnicas y estrategias que favorecieran la aplicación de una evaluación formativa, que propiciaran en los/las alumnos/as el desarrollo de las habilidades y destrezas requeridas para un desempeño de calidad.

Además, pudimos observar resultados que evidenciaban cambios en los estudiantes, los cuales se manifestaban en las diferentes actividades que se realizaban.

Como profesionales, nos permitió crecer ya que ampliamos nuestro marco conceptual con relación a la evaluación, a la vez que hizo posible el que clarificáramos en cuanto al rol que debe desempeñar el educando como agente activo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

También, como equipo nos permitió fortalecer las relaciones interpersonales y de compañerismo, haciendo posible llegar a consenso sin dificultad. Además, favoreció en cuanto a la mejora de nuestra práctica de aula, ya que ha hecho posible implementar procesos de reflexión antes, durante y después

de la acción. Schön (1987, p. 75) al respecto, plantea que “el práctico posee un interés por conseguir que la situación actual se transforme en algo que a él le gusta más. Posee también un interés por la comprensión de la situación en la medida en que está interesado por el cambio”.

El proceso de reflexión antes citado permitió ir identificando de manera permanente diversas situaciones, las cuales pudimos ir mejorando mediante la aplicación de estrategias apropiadas a cada una de las dificultades presentadas. De esta forma, garantizamos el que los alumnos pudieran alcanzar los propósitos planteados durante el proceso de enseñanza.

Referencias Bibliográficas

1. Cano, E. (2007). La Evaluación. Módulo 4.
2. Cassanova, A. (2007). Manual de evaluación educativa. (Novena edición). Madrid: Editorial La Muralla, S. A.
3. Gutiérrez, O.; NUT-ULA. Tendencias en la evaluación de los... Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. Nº 9 (2004):111-130.
4. Latorre, A. (2007). Investigación - acción. Barcelona: Editorial GRAÓ.
5. López, B., Hinojosa, E. (2000). "Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos". México: Editorial Trillas, 2000.
6. Porlán, R. (1987). El Maestro como Investigador en el Aula. Investigar para conocer, conocer para Enseñar. Revista Investigación en la Escuela.
7. Quintero, J., Yepe, J., Munévar, R. (2006). Revista Historia de la educación latinoamericana. Volumen 008. Turja, Colombia. Visitado el día 21 de septiembre de 2008, en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/869/86900814.pdf>.
8. Sabino, C. (1992). Metodología de la Investigación. Caracas: Editorial Panapo.
9. Secretaría de Estado de Educación (2002). Diseño Curricular "Nivel Básico". (Cuarta edición). Santo Domingo, República Dominicana.
10. Secretaría de Estado de Educación (2003). Nivel Básico. Plan Decenal de Educación. Serie INNOVA 2000. Cuarta Edición. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Alfa y Omega.
11. Secretaría de Estado de Educación. Perfil del Egresado/a del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Visitado el 6 de noviembre de 2008 en <http://www.see.gov.do/sitesee/institucionesdesentralizadas/pags%20inst/Perfil%C2%A0del%20Egresado.html>
12. Schön, D. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. España: Editorial Paidós.
13. Wilson (1995). Cómo evaluar la calidad de la enseñanza. Madrid: Paidós.

3 ANÁLISIS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DOCENTE Y PLAN PARA SU SEGUIMIENTO. **DRA. ELADIA RODRÍGUEZ.**

INTRODUCCIÓN

El estudio se llevó a cabo en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Emilio Prud'Homme (ISFODOSUREPH) en el año 2009. Este Recinto es uno de los seis que forman el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU).

Esta institución se ha dedicado por 56 años a la formación y capacitación de maestros del Nivel Básico. Hasta 1993, otorgaba el título de Maestro Normal Primario, luego se elevó su estatus académico mediante la Ley Orgánica vigente 66'97 en su artículo 222, el cual establece que "Las actuales Escuelas Normales y la Escuela Nacional de Educación Física Escolar pasan a ser instituciones de educación superior" (Secretaría de Estado de Educación y Cultura, 1997, p. 78). Desde esta fecha, funciona como una Universidad Pedagógica, con la facultad de otorgar títulos a nivel de grado y postgrado.

Naturaleza del Problema

Revisando las fichas de la evaluación que le hacen los estudiantes a los docentes se ha constatado muchas observaciones que reflejan dificultades en los procesos de evaluación en los aprendizajes. Esto mueve a preocupación a los directivos académicos de la institución.

Por otra parte, mirando y analizando las actas de calificaciones entregadas por los docentes en los períodos septiembre-diciembre de 2006, enero-abril de 2007, septiembre-diciembre de 2007, y enero-abril de 2008, se observaron situaciones como grupos completos o en un 98% con calificaciones en A, grupos donde hasta el 75% de estudiantes reprueban, muchos estudiantes solicitando revisión de calificaciones, entre otros. Otra situación es la evidenciada cuando se observaron las planificaciones de los maestros, donde el componente evaluación se observa en un 80% no detallada, ya que sólo se hace un esbozo general de ella.

Por lo expresado anteriormente y otras situaciones que se señalarán más adelante, se analizaron los procesos de evaluación que siguen los docentes en las aulas. El trabajo se orientó, además, a la elaboración de un plan de seguimiento a dichos procesos.

En el ISFODOSUREPH se desarrollan programas de formación y capacitación de maestros a nivel superior. Los participantes en estos programas son maestros que ya están en servicio y bachilleres que hacen la carrera para ingresar al sistema educativo dominicano. Se forman a nivel de licenciatura en Educación Básica, Educación Inicial y Habilitación Docente y pueden llegar a obtener hasta el grado de maestría.

La problemática estudiada sobre la evaluación provoca cuestionamientos y reflexión por parte de los directivos de la institución. Como parte de ese equipo es que se siente la preocupación de intervenir y mejorar dicha situación.

Propósito del Estudio

Analizar los procesos de evaluación seguidos por los docentes en el aula con la finalidad de elaborar un plan de seguimiento que conduzca a la mejora de los mismos.

Objetivos

Objetivos terminales

Los objetivos terminales son los siguientes:

1. Lograr que un 90%, aproximadamente, de los docentes se rijan por criterios y estándares comunes de evaluación.
2. Lograr que, en promedio, los docentes del recinto estén capacitados sobre nuevos enfoques, técnicas y procedimientos a aplicar al evaluar en el nivel superior.
3. Lograr que los estudiantes mejoren su actitud y percepción frente a los resultados de la evaluación que realizan los docentes.
4. Dotar la institución de un documento que sirva de normativa con los lineamientos generales a tener en cuenta en los procesos de evaluación en las aulas.

Objetivos de proceso

Los objetivos de proceso son los siguientes:

1. Realizar un diagnóstico inicial de la problemática a través del desarrollo de grupos focales.
2. Capacitar a los docentes del Recinto Emilio Prud'Homme a través de un taller sobre la evaluación en el nivel superior.
3. Identificar los criterios y estándares que se tomarán en cuenta en el proceso de evaluación de los aprendizajes seguidos por los docentes, para ser aplicados y verificados a través de un plan de seguimiento.
4. Concientizar a los estudiantes sobre su proceso de evaluación a través de charlas sobre la heteroevaluación y la autoevaluación.

Conceptualización de la Evaluación

Bixio (2003): La evaluación de manera explícita o implícita está presente siempre en la escuela, por lo que si agregamos a los tiempos destinados formalmente a la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, aquellos otros momentos formales de evaluación, advertiremos que la evaluación forma parte indisoluble de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar (p. 8).

Pinelo (2005), al respecto, señala lo siguiente: la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones universitarias constituyen uno de estos componentes fundamentales de su funcionamiento, puesto que proporciona información que permite valorar la calidad de los procesos educativos que se llevan a cabo y de los resultados de los mismos. (p. 4).

Álvarez (2005): “Debe entenderse que evaluar con intención formativa no es medir ni calificar, ni tan siquiera corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar tests. La evaluación tiene que ver con actividades de calificar, certificar, examinar, pero no se confunde con ellas, se diferencian por los recursos que utilizan, los usos y fines a los que sirven. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Sólo entonces podremos hablar con propiedad de evaluación educativa”. (pp. 1, 2)

La Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos (2004) publicó el libro *Knowing What Students Know*, en este se concluyó lo siguiente: para que la evaluación en el aula o la masiva sean efectivas, los estudiantes deben entender y compartir las metas de aprendizaje. Los estudiantes aprenden más cuando entienden los criterios con los que se va a evaluar su trabajo y cuando se involucran en la evaluación de sus compañeros o de ellos mismos aplicando esos criterios. (p. 8).

Educared (2007): “el criterio, como elemento constitutivo en toda evaluación, se puede definir como un objetivo establecido previamente en función de lo que razonablemente se puede esperar del alumno” (p. 1). Y se agrega, además: “los criterios de evaluación establecen de alguna manera el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos con respecto a las capacidades implícitas en los objetivos” (p. 1).

Para Reyes (2006), los estándares de contenidos o curriculares describen lo que los profesores debieran enseñar y lo que se espera que los estudiantes aprendan. Ellos proporcionan descripciones claras y específicas de destrezas y conocimientos que deberían enseñarse a los estudiantes, (p. 3).

Castillo (2003): la evaluación proporciona información que permite establecer fortalezas y debilidades que orientan el diseño de políticas y la definición de programas por parte de los organismos rectores del sector, así como también la elaboración de planes de mejoramiento por parte de las mismas instituciones escolares; además, es fuente importante para la realización de investigaciones educativas e innovaciones pedagógicas, (pp. 4-5).

Benavides, Espinosa y Montané (2006): La evaluación del aula puede utilizar una amplia gama de procedimientos que, a su vez, pueden variar según la intensidad pedagógica y el momento de la secuencia didáctica. El aula es un espacio privilegiado para obtener información rica, valiosa y continua a través de instrumentos y procedimientos que forman parte de la propia programación de los aprendizajes, (p. 6).

Sobre la autoevaluación, la Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos (2000) publicó a través de dos de sus comités el libro *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*, en el mismo se concluye, entre otras cosas, que “con la práctica los estudiantes que se autoevalúan se convierten en aprendices más concientes, capaces de aplicar el conocimiento de sus necesidades y sus estilos de aprendizajes a nuevas áreas de estudio” (p. 2).

Álvarez (2005): La responsabilidad del profesor está en garantizar que aquello que los alumnos estudian, leen y aprenden merece la pena que sea objeto de aprendizaje. La de los alumnos consiste en tomar conciencia de que ellos son los responsables máximos de su propio aprendizaje, como ejercicio de voluntad que es (p. 2).

Medina (1997) plantea que “en la práctica aún hay profesores y maestros a los que consideran como docentes de experiencia y de buena preparación pero que al momento de preparar sus clases no prestan especial atención a los momentos evaluativos del proceso” (p. 11).

La Academia de Ciencias de Estados Unidos (2000), sostiene: “Para maximizar el aprendizaje en el aula, es de vital importancia proporcionarles a los estudiantes información acerca de características particulares de su trabajo y acerca de lo que ellos pueden hacer para mejorar... Aunque el informe de los resultados se produce al final de un ciclo de evaluación, las evaluaciones deben diseñarse desde el principio para asegurarse de que el reporte podrá incluir los tipos de informaciones deseadas”, (p. 7).

La planificación de la evaluación, Bonvechio y Maggioni (2004): “la planificación es el momento previo en el que se proyecta el proceso de evaluación que va a acompañar a los de enseñanza y aprendizaje” (p. 59).

Metodología empleada

El tipo de investigación que se aplicó es la cualitativa. Hernández, Fernández y Baptista (2006), al referirse a este tipo de investigación, plantean lo siguiente: La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de los seres vivos, principalmente los humanos y sus instituciones. Postula que la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto a sus realidades. El investigador se introduce en las experiencias individuales de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado, (p. 9).

El diseño que se asumió para desarrollar la investigación es el cuasi experimental. En estos diseños, según Hernández et al. (2006). “los sujetos no son asignados al azar a los grupos ni emparejados; sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento, son grupos intactos” (p. 203).

Dentro de este tipo de diseño se trabajó con post-prueba únicamente y grupo de control. Este diseño incluye dos grupos uno recibe tratamiento experimental y el otro no (grupo de control).

El grupo experimental lo constituyeron 15 profesores asignados por la investigadora, con quienes se trabajaron las acciones de intervención planificadas. El grupo de control fue asignado de igual manera, estos constituyeron ocho docentes que no participaron en el proceso de implementación. A ambos grupos se les aplicó al final del proceso de intervenciones la post-prueba a sus estudiantes para establecer en qué medida se manifestaron los cambios de mejora esperados en su proceso de evaluación.

Población y Muestra

La población que participó en este estudio fue compuesta por 23 docentes que laboran en los diferentes programas del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Emilio Prud´Homme. La muestra incluyó docentes del centro a tiempo completo y contratados por asignatura y que tienen de cinco a treinta años de servicio en la institución.

También participaron como sujetos del estudio estudiantes que cursan sus estudios en los diferentes programas. La participación de los estudiantes fue en dos momentos: primero se eligió un estudiante al azar de las 29 sesiones de trabajo del ciclo septiembre-diciembre, 2008 para participar en los grupos focales.

Participaron 29 estudiantes en esta primera actividad. Luego, para la aplicación de la post-prueba se

les aplicó a cinco estudiantes elegidos al azar de los grupos de los docentes que participaron en las actividades de intervención, y de los que no participaron. Si son 29 grupos, y se eligen cinco de cada uno, el total de estudiantes a los que se les aplicó fue de 145; 120 fueron del grupo experimental y 25 del grupo control, más los 23 docentes suman una población de 197 en total.

Del total de los docentes, 12 laboran como docente a tiempo completo, 3 como docentes de medio tiempo y 6 docentes contratados por asignaturas. El proceso de recolección de datos se hizo aplicando técnicas como observaciones directas, grupos focales, talleres de capacitación, entrevistas, aplicación de cuestionarios, así como revisión documental de fichas de evaluación de desempeño, planificaciones, actas de calificaciones, entre otras.

Principales resultados y su discusión

Se presentan resultados de diagnóstico antes de las intervenciones, durante las observaciones y aplicaciones y después de las intervenciones. Estos resultados responden a cada una de las preguntas de la investigación.

Durante las intervenciones:

La concepción de la evaluación. Los docentes reflexionaron y autoevaluaron su práctica de aula respecto a la evaluación. Se presentaron diferentes concepciones actuales relacionadas al cómo evaluar en la práctica de hoy.

Respecto a la planificación, los docentes señalaron que plantean en el plan de trabajo los aspectos relacionados con la evaluación. En los planes observados antes de la capacitación el sistema de evaluación no se expresaba de manera explícita y detallada, más bien esbozan en ella las estrategias de pruebas y trabajos parciales y finales con el valor que está establecido en el reglamento académico, pero no con la explicación de criterios y estándares, entre otros, detallados como un sistema de evaluación dentro de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que se va a seguir de manera integrada y sistemática.

Algunos docentes señalaron que planifican la evaluación pero no con todos los criterios y estándares detallados. Lo que se hace es un esbozo de la forma y ejercicios de evaluación, pero sin especificar qué, cómo, cuándo y quién hará las actividades de evaluación.

La información de la evaluación. Según los docentes, la evaluación, pocas veces, es discutida y reconstruida con los estudiantes con la finalidad de buscar consenso, incluir sus sugerencias y hacer sentir que los estudiantes vean la evaluación como un aspecto integral dentro de todo el proceso de aprendizaje que van a vivir. Muchas veces, se hacen cambios en el transcurso del desarrollo del semestre y eso ha traído dificultades, si no se hace de manera consensuada y participativa. En cuanto al uso de los resultados de la evaluación, los docentes afirman que es un aspecto que deben mejorar, ya que, realmente, la mayoría sólo se limitan a devolver los ejercicios y trabajos, hacer algunos comentarios generales y más nada.

El seguimiento al sistema de evaluación según los docentes lo dan recordando las estrategias de evaluación, asignando las pruebas, trabajos y fijando las fechas de elaboración, entrega y otros. No se hace un seguimiento continuo y sistemático de parte de las coordinaciones de las áreas académicas, más bien cada profesor es responsable de cumplir con su sistema de evaluación establecido.

Respecto a los criterios de evaluación, los docentes señalan que se rigen básicamente por los criterios y estándares establecidos en el reglamento académico de la institución y en lo que se establece en cada plan de estudios y en cada programa de la asignatura.

Para la elaboración del plan, se realizó un círculo de estudio donde participaron los docentes que forman el grupo experimental. Durante la intervención, se elaboró un plan de seguimiento donde se establecieron los estándares y criterios a seguir por los docentes.

Resultados durante las observaciones y seguimiento a la aplicación del Plan.

Al revisar y evaluar sus planificaciones se pudo constatar que el proceso de evaluación a seguir estaba especificado y detallado. El 98% de los docentes implicados en el estudio presentó su planificación a tiempo y en ella se establecía el sistema de evaluación a desarrollar con los estudiantes.

Durante las observaciones presenciales en las aulas, se constató que todos los docentes presentaron y discutieron con los estudiantes el plan de trabajo a desarrollar y con él las formas de evaluación a seguir. Se establecieron los criterios a tomar en cuenta y los alumnos participaron en el establecimiento de otros criterios de evaluación, además de los discutidos y presentados por los docentes.

En cuanto a las técnicas e instrumentos utilizados por los docentes, se pudo constatar el uso de una diversa gama de procedimientos novedosos y cuyo fin era el logro de los objetivos propuestos. Entre las técnicas utilizadas se pueden mencionar: producciones escritas como parte de proyectos de investigación, reportes escritos producto de textos leídos, producción de trabajos realizados en parejas, realización de talleres y luego la práctica de lo aprendido, elaboración de dossier y portafolios, pruebas escritas individuales y en parejas, reconstrucción de experiencias vividas en diferentes contextos, acciones de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, entre otros.

En lo relativo al ambiente en el que se desarrollaron las estrategias de evaluación se observó en la mayoría de los casos un clima de trabajo, de respeto y confianza. Los docentes se evidenciaban apoyando a los estudiantes, propiciando el trabajo colaborativo y, sobre todo, creando ambientes de aprendizaje.

Los criterios establecidos en la planificación se observaron puestos en práctica en la mayoría de los casos, especialmente el conocimiento de las indicaciones de los trabajos a realizar. En algunas ocasiones, fue posible verificarlo directamente al acercarnos a los estudiantes y conversar brevemente con ellos.

Sobre el uso de los resultados: Las acciones realizadas con los resultados de las evaluaciones de los docentes fueron tutorías individuales para fortalecer los aspectos débiles, seguimiento fuera del horario de clase para la verificación del avance de los trabajos, socialización de los resultados con el grupo, revisión de algunos de los componentes del instrumento, variar los recursos utilizados y algunas técnicas planificadas, utilizar algunos estudiantes como tutores de sus compañeros.

Resultados Obtenidos Después de las Intervenciones al Aplicar la Post-prueba a los Estudiantes

Después de realizar el plan de acción planificado con las diferentes actividades de intervención, se aplicó una postprueba a un grupo de estudiantes del grupo experimental y a una muestra del grupo de control para verificar la mejora experimentada en los procesos de evaluación.

La opinión de los estudiantes respecto a la planificación, comunicación y seguimiento a la evaluación, mejoró. Se destacan los más altos porcentajes en el grupo experimental, aunque las diferencias no son tan grandes en un grupo y otro. El aspecto que se observa más deficiente aún es el concerniente a la discusión y solicitud de sugerencias sobre las formas de evaluación por parte del profesor a los estudiantes.

Respecto a los resultados relacionados con las técnicas e instrumentos aplicados por los docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje, se destaca que los docentes aplicaron las técnicas e instrumentos que fueron acordados desde el inicio del trabajo.

Con relación a la frecuencia con que los docentes indicaron para los trabajos y los diferentes ejercicios de evaluación los estándares y criterios que se establecieron para el desarrollo de los mismos, el grupo experimental tuvo presente este aspecto, destacando que se tomó en cuenta por los docentes, aunque el porcentaje debió ser mayor dada la importancia de esta variable para el logro de los propósitos de la evaluación.

En los resultados referidos al uso de los resultados de las evaluaciones, se puede apreciar, que tanto en el grupo experimental como en el grupo control las opiniones de los estudiantes no son tan favorables en esta variable como en las demás.

Los criterios y estándares establecidos y señalados en el plan de seguimiento surgieron de la misma experiencia y práctica de los docentes. El autoevaluar su desempeño les permitió producir unos criterios generales atendiendo a la naturaleza de las asignaturas que imparten, a los horarios de clases, a la realidad socioeconómica de los estudiantes, y hasta a la realidad de factibilidad de la institución a nivel de infraestructura, disponibilidad de recursos, servicios estudiantiles, la carga académica de los docentes y los coordinadores de áreas, entre otras situaciones que hasta el momento no se habían tomado en cuenta a la hora de diseñar el sistema de evaluación de los estudiantes.

Al desarrollar este estudio, donde se implementó un seguimiento sistemático a los docentes en las aulas, se demostró el valor que tiene el acompañamiento áulico, pues los mismos estudiantes admiten que los docentes han mejorado mucho en su proceso.

Se especificaron elementos puntuales y más relacionados con la práctica misma, como las tardanzas, las excusas, las normas de aplicación de las actividades de evaluación, la devolución de los trabajos y otros que están relacionados tanto con el desempeño del profesor como del trabajo de los estudiantes. En esta actividad con los docentes se establecieron acuerdos, durante la implementación del plan se cumplió con todas las acciones planificadas, esto permitió que se logran los resultados esperados.

El hecho de que los docentes participaran en la elaboración del plan permitió que se asumiera un mayor compromiso para la ejecución del mismo. El nivel de cumplimiento de lo establecido, así como los cambios y mejoras que se han evidenciado en la práctica de los docentes respecto a la evaluación, es un indicador de que haciendo acuerdos y estableciendo criterios comunes se pueden conseguir mejores resultados que laborando cada uno con su propia manera de hacer las cosas.

Conclusiones

1. Los procesos de evaluación seguidos por los docentes en las aulas han mejorado después de las acciones de intervención implementadas. Lo primero que ha cambiado en los docentes es su actitud hacia la evaluación, y eso ya es un gran logro.
2. Sobre la planificación de la evaluación se logró que los 15 docentes que formaron el grupo experimental explicitaran su planificación de la asignatura a impartir. En los planes de trabajo se confirmó que los docentes participantes establecieron su sistema de evaluación, detallaron cada ejercicio y actividad con los parámetros y criterios correspondientes para así socializarlos, discutirlos y enriquecerlos con las sugerencias de los estudiantes.
3. Se usaron y se valoraron los resultados de las evaluaciones. Este es uno de los principales logros obtenidos con el estudio. Los docentes diseñaron acciones remediales con los resultados deficientes, este es un paso de avance importante para el logro de los propósitos deseados.
4. Se demostró con este trabajo la importancia del establecimiento de criterios entre todos. El hecho de los docentes socializar e intercambiar los criterios de evaluación a tener en cuenta, desde el inicio del semestre, posibilitó que los estudiantes supieran durante todo el proceso qué iban a hacer, cómo lo iban a hacer y cuándo debían hacer cada una de las actividades de evaluación planificadas.
5. El estudio demostró además que cuando se da un seguimiento sistemático a los procesos los resultados son más favorables. Se verificó el valor del seguimiento: por parte de los docentes a los estudiantes desde el mismo momento de iniciar el desarrollo de la asignatura. La evaluación se convirtió en parte del proceso enseñanza–aprendizaje hasta el final de los procesos desarrollados. Por parte de la coordinadora académica y responsable del estudio, quien a través del Plan de Seguimiento aplicado comprobó que cuando se apoya, se orienta y se acompañan los procesos pedagógicos, junto a los docentes, se manifiestan buenos resultados y las aptitudes de los estudiantes se convierten en verdaderas situaciones de aprendizajes.

Bibliografía Básica

1. Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school* [Cómo aprende la gente: Cerebro, mente, experiencia y escuela]. Recuperado el 17 de noviembre de 2006 de <http://www.eduteka.org/EstudiantesActivos.php3>
2. Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos (2004). Knowing, what students know [Qué saben los estudiantes]. Recuperado el 17 de noviembre del 2006 de <http://www.eduteka.org/EvaluacionNAP.php>
3. Altablero (2003). La Llave: Estándares, evaluación y mejoramiento. Recuperado el 19 de abril de 2007 de <http://www.minieducacion.gov.co/1621/article-87448.html>
4. Álvarez, J. (2005). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Recuperado el 18 de noviembre de 2006 de http://www.farq.edu.uy/estructura/unidades_de_gestion/uap/matevalaprend/juan%20manuel%20alvarez%20Mendez.pdf
5. Benavides, M., Espinosa, G. & Montané, M. (2002). Evaluación de sistema y evaluación de aula. Recuperado el 19 de noviembre de 2007 de http://www.minedu.gob.pe/umc/otros/tipoeval/ev_sistema_ev_aula_preliminar.pdf
6. Bixio, C. (2003). *Cómo planificar y evaluar en el aula: Propuestas y ejemplos*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens.
7. Bonvecchio, M. & Maggiono, B. (2004). *Evaluación de los aprendizajes. Manual para docentes* (2a. ed.). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
8. Callison, D. (2002). Valoración auténtica. Recuperado el 18 de noviembre de 2006 de <http://www.eduteka.org/profeinvitad.php3?ProfInvID=0013>
9. Carlino, F., Augustowsky, G., Di Alessio, M., & Singer, L. (1999). *La evaluación educacional: Historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo.
10. Castillo, M. (2003). *La evaluación: Una estrategia a nivel internacional para el mejoramiento de la calidad educativa*. Recuperado el 18 de noviembre de 2006 de <http://www.sedbogota.edu.co>
11. Educared. (2007). Definición de los criterios de evaluación. Recuperado el 3 de abril de 2007 de http://www.edu.pe/docentes/programacion.asp?id_articulo=212
12. Eduteka. (2002). Módulo competencia para manejar información, la valoración en el salón de clase. REcuperado el 17 de noviembre de 2006 de <http://www.aac.ab.ca/about9a.html>
13. González, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. Recuperado el 3 de enero de 2008 de <http://www.revistas.mes.edu.niv/03-Revistas-Cientificas/Pedagogia-universitaria/-40k>

14. González, M. (2002). La evaluación del aprendizaje: Tendencias y reflexión crítica. *Educación Médica Superior*, 15(1), 85-96. Recuperado el 14 de abril de 2007 de http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol15_1_01/ems10101.htm
15. Hernández, M. (2006). La evaluación del aprendizaje: ¿Estímulo o amenaza? Recuperado el 4 de noviembre del 2007 de http://www.rieoei.org/1170.htm_14k2006volu :38numero1
16. Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4a. ed.). Distrito Federal, México: McGraw-Hill.
17. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Emilio Prud'Homme. (2004). *Plan estratégico 2004-2009*. Santiago, República Dominicana.
18. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Emilio Prud'Homme. (2005c). *Documento del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña*. Santo Domingo, República Dominicana.
19. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Emilio Prud'Homme. (2006). *Plan estratégico 2007-2012*. Santiago, República Dominicana.
20. Pinelo, F. (2005). La Evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del alumno. Recuperado el 5 de abril 2008 de <http://www.remo.ws/revista/n6/n6-pinelo.htm>.

4 LA AUTORREFLEXIÓN, INTERCAMBIO DE EXPERIENCIA Y COLABORACIÓN: BASE PARA LA PASANTÍA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTRO. FRANCISCA AURORA ELÍZABETH GARCÍA HERNÁNDEZ, MARTHA ORITIANA SERRATA GARCÍA Y JOSÉ IGNACIO TAVERAS GUZMÁN

INTRODUCCIÓN

La ordenanza 1'2004, establece la autorreflexión, intercambio de experiencias y colaboración; bases para la pasantía en la formación inicial de maestros en el programa de Licenciatura en Educación Básica, que ofrece el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña.

El marco curricular del modelo de formación docente instituye las Pasantías dentro del programa, las cuales se convierten en una estrategia importante para desarrollar y promover prácticas eficaces, sustentadas en la reflexión y el intercambio entre iguales, generando una dinámica de trabajo en equipo y la transformación continua de la docencia.

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

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

Las opiniones manifestadas fueron diversas, entre estas:

- Los profesores siempre nos decían que debíamos mejorar o que se hizo mal al observar el plan o la clase.
- En ocasiones, algunos profesores acompañante, no tenían tiempo para conversar con nosotros después de la práctica.
- En lo concerniente a la relación entre los equipos pedagógicos, a veces se dividían el trabajo y cada uno lo hacía por separado. Por ejemplo, uno realizaba el plan de clase y otro, el material de apoyo.
- Surgió el hecho de que la mayor responsabilidad la asumía el pasante que le tocaba la práctica.
- Generalmente, tenemos poco tiempo para reunirnos constantemente en equipo para revisar lo realizado y replantear el trabajo pendiente.
- La ayuda entre nosotros giró en torno a la realización de los planes, materiales didácticos, búsqueda de bibliografías y control de la disciplina en aula.
- Los encuentros realizados para evaluar la práctica del par acompañante tomaba en cuenta las actividades hechas en el inicio de la clase, la dinámica realizada, las actividades desarrolladas por niños y el cierre de clase.

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

La socialización de su experiencia, después de cada intervención, era descriptiva, se limitaba a repasar indicadores preestablecidos en relación a conocimientos básicos normativos (inicio de la clase, uso de recursos, uso de la pizarra, letras claras y legibles, formulación de preguntas, procesamiento de respuesta de los alumnos, entre otros). El papel del acompañante tutor era más el de un calificador asignando puntuaciones en una escala, cuyos criterios preestablecidos respondían a una tendencia más técnica que reflexiva.

El papel que asumía el pasante acompañante como observador del proceso de intervención era selectivo en el registro de lo que ocurría, lo que le impedía argumentar, opinar y aportar en relación a la intervención y a veces con una actitud de defensa de su compañero. Además, la colaboración entre los pares consistía en el apoyo dado, uno a otros, en elaborar planes de clase, construir recursos, control y ayuda en la disciplina en el aula.

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

Sobre la comprensión de procesos reflexivos dentro de sus propias prácticas, los pasantes manifestaron escaso conocimiento en relación a la conceptualización y clarificación de la reflexión como proceso, y, además, le daban más importancia a las opiniones valorativas de su maestro acompañante y la de su par que a sus propias opiniones.

El objetivo fue mejorar la capacidad autorreflexiva, el intercambio de experiencias y la colaboración en el proceso de la docencia y acompañamiento de la pasantía en la formación inicial de maestro, a partir de diálogos reflexivos de la acción docente en un clima de cooperación entre equipos pedagógicos.

La noción de práctica reflexiva fue introducida por Schön (1992) al inicio de la década de los ochenta. Para él, formar al profesional reflexivo consiste en la mejora de la capacidad reflexiva para hacer posible el acceso al conocimiento de las complejas relaciones entre pensamiento y acción (reflexión en la acción y reflexión sobre la acción).

“Reflexionar sobre la acción... es tomar la propia acción como objeto de reflexión, no se limita a una evocación sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga” (Perranoud, 2004, p.30-31).

Señala Kemmis (1985), citado por Contreras (1997), que el proceso de reflexión se expresa en una orientación hacia la acción y se refiere a las relaciones entre pensamiento y acción. Esta no es un proceso mecánico, ni rutinario; sino una forma de interpretar, comprender y reconstruir de manera abierta y flexible lo que acontece en el escenario educativo.

Sebastiao o Comments (2006) expone que la práctica reflexiva se caracteriza por el aumento de la percepción de tres aspectos interligados: las acciones que el profesional realiza en el curso de su

práctica, los pensamientos y emociones con las cuales realiza y/o conduce esas acciones, y el proceso de generación de los resultados alcanzados con las acciones.

El complejo escenario de la docencia, cambiante, singular y cargado de incertidumbre, Schön (1992), Angulo (1994), Perrenoud (2006) y Medina (2007), demanda del docente un ir y venir en su accionar, revisar su intervención de manera continua y establecer sus propias concepciones para mejorar su tarea docente.

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

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

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

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

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

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

“Cuando un profesor y un estudiante se comunican lo hacen poniendo en contacto sus marcos de referencia o de interpretación; a partir de aquí cada uno atribuirá un significado a la interacción en función de su marco interpretativo pero también en función de su capacidad de acceso a la estructura con la que el otro sujeto interpreta sus pensamientos, sentimientos y acciones; sólo la negociación, a través del diálogo, del significado que otorguen a la interacción, les permitirá derivar una comprensión no arbitraria sino fundada en el acuerdo intersubjetivo” (Medina, 2007, s. p.).

Diario reflexivo, Medina (2007) expresa que un diario reflexivo es un documento donde el profesor y /o el alumno recogen y analizan sus experiencias. Permite al profesional, retrospectivamente; tomar su experiencia como objeto de análisis, es decir, reflexionar sobre su propia práctica. Es una manera de suscitar una enseñanza y aprendizaje reflexivos, pues favorece la conexión entre escritura, pensamiento y aprendizaje.

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

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

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

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

- Corresponde con los procesos autorreflexivos.
- Favorece el desarrollo de actitudes reflexivas.
- Permite el intercambio de experiencias.
- Produce cambio (mejora) en nuestra práctica docente.
- Responde a los procesos de participación y colaboración.
- Permite la profundización y el mejoramiento de las prácticas docentes.

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

Las estrategias aplicadas en la investigación, tales como: el diálogo reflexivo, el modelado metacognitivo y la traducción dialógica, donde se genera la negociación de significados, para esclarecer, comprender e interpretar intenciones, acciones relacionadas con la realidad de sus intervenciones didácticas, requiere de técnicas que permitan visualizar lo que acontece en cada una de las situaciones planeadas.

Las técnicas aplicadas para la recogida de información fueron: la observación, que recoge de manera directa, natural y holística los acontecimientos más relevantes en el proceso de la acción; el diario reflexivo, que recoge de forma personal ideas, sentimientos y reflexiones de los aspectos más significativos de las experiencia como gestores de procesos educativos. Y el grupo de discusión, en cuyo modelo interactivo, los participantes dialogan e intercambian experiencias, ideas y reflexiones relacionadas con la fundamentación que subyacen en sus prácticas docentes y en cada espacio interactivo la traducción dialógica en la interpretación y negociación de significados.

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

Resultados

De mejora o innovación

Las reflexiones llevan a comprender la realidad de la formación docente a partir de la racionalidad práctica, realizada por los involucrados en el mismo proceso. La práctica reflexiva surge de la misma experiencia práctica en y mediante ella.

De acuerdo con la postura, algunos autores estudiados como Dewey, Schön, Habermas, Bersten, Imbernón, Medina... afirman que esta práctica reflexiva está permeada por unos principios éticos que dan cuenta de la responsabilidad asumida a partir de los juicios informados y deliberados de la misma práctica.

Formativos para las personas implicadas

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

Vinculados a la práctica o a la política educativa

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

Vinculados a la institución

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

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

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

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

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

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

Referencia Bibliográfica Básica

1. Ángulo Rasco, J. (1994). Teoría y desarrollo del currículum. Málaga: Aljibe.
2. Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación; ¿comprender o transformar la escuela? Revista de investigación educativa, 20,7-36.
3. Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
4. Carter, K. (1990). Teachers knowledge and leaning to teach. Nueva York: MacMillan.
5. Contreras, D. (1997). La autonomía del profesorado. 3ª ed. Madrid: Morata.
6. Dewey, J. (1998). Democracia y Educación. 3ª ed. Madrid: Morata. diseño curricular. Bilbao: Mensajero.
7. Elliott, J. (1991). El Cambio Educativo desde la Investigación - Acción. 2ª ed. Madrid: Morata.
8. García, A. (s.f.). Aprendiendo a recuperar la práctica docente. Recuperado: septiembre, 2008.
9. Gimeno Sacristán, J. (1998). Comprender y Transformar la Enseñanza. 7ª ed. Barcelona: Graó.
10. Hargreaves, A. (1998). Profesorado, Cultura y Postmodernidad (Cambian los tiempos; cambia el profesorado). Madrid: Morata, S.L.
11. Imbernón, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. 7ª ed. Barcelona: Graó.
12. Latorre, A. (2007). La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa. 4ª ed. Barcelona: Graó.
13. Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Experiencia, S.L.
14. Margalef, L. y Álvarez, J.M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo.
15. McKernan, J. (2001). Investigación-acción y currículum. 2ª ed. Madrid: Morata
16. Medina, J. (s.f.). Práctica Reflexiva y Capacitación Docente. Módulo.
17. Medio audiovisual (2). (s.f.). Estrategias docentes. España.
18. Ordenanza 1' 2004 Ordenanza que Establece el Currículo de la Licenciatura en Educación Básica. Santo Domingo, INAFOCAN

19. Pérez Gómez, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. Madrid: Akal.
20. Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.
21. Rosales, C. (1990). Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid: Morata. S.A.
22. Sandín, M. P. (2003). Investigación Cualitativa en Educación, Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill.
23. Santos Guerra, M. (2006). Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional. 2ª Reimp. Argentina: Homo Sapiens.
24. Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos: Barcelona: Nova Grafik.
25. Sebastiao o Comments (2006). Cómo volverse un profesional reflexivo. Recuperado: septiembre de 2008.
26. Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.
27. Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). Intrudution to Qualitive Research Methods. New York: John Wiley & Sons, Inc.
28. Villar Ángulo, L. [et. al] (1995). Un ciclo de enseñanza reflexiva: estrategia para el aprendizaje. Madrid: McGraw-Hill.

5 APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA A TRAVÉS DE LA ESTRATEGIA DEL TRABAJO EN EQUIPO, JESÚS ANTONIO MEDINA, M.A., ANTONIO MANUEL CRUZ Y NARCISO BAUTISTA

Introducción

La investigación-acción se realizó en el Instituto de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina. Está ubicado en la carretera Duarte, kilómetro 8½, del municipio de Licey al Medio, Santiago, correspondiente a la zona semi-urbana.

Los estudiantes participantes en la investigación-acción son de ambos sexos, con edades que oscilan entre 17 y 25 años, procedentes de familias de escasos recursos económicos de diferentes provincias de la región del Cibao, los cuales son becados por el Estado dominicano en condición de estudiantes internos y semi-interno. Estos cursan el quinto ciclo del Programa de Formación Inicial Licenciatura en Educación Básica, avalado por la ordenanza 1-2004. El programa de estudio tiene una duración de tres años.

Los resultados de un diagnóstico aplicado a los estudiantes sujetos de estudio nos permitió identificar indicadores que evidencian dificultades en la aplicabilidad de saberes matemáticos y reducida retención de conocimiento, escasa cooperación y respeto por las opiniones entre los estudiantes; esto nos motivó a presentar como propuesta de solución la siguiente situación problemática: *“Aprendizaje de la Matemática a través de la Estrategia del Trabajo en Equipo”*.

Una sociedad que requiere el uso eficaz del conocimiento en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas cotidianos ha de propiciar acciones que favorezcan un aprendizaje de la matemática fundamentado en el trabajo en equipo y que permita al estudiante participar activamente en el proceso de construcción de su propio aprendizaje. Esto requiere la implementación de acciones que impriman significatividad a lo aprendido.

Un elemento que puede favorecer la construcción del conocimiento es el trabajo en equipo, puesto que permite una constante interacción de saberes; en este orden, es importante disponer de un espacio que posibilite la confrontación de los saberes cognitivos y afectivos.

Objetivo general

Implementar el trabajo en equipo como estrategia de enseñanza para el aprendizaje de la Matemática.

Objetivos específicos

Desarrollar actividades que promuevan en los alumnos/as un aprendizaje con significado.

Incorporar el proceso de reflexión a la práctica áulica con la intención de hacer más efectivo el aprendizaje de la Matemática.

Utilizar la estrategia de trabajo en equipo para el aprendizaje de la Matemática.

Principales referentes teóricos

Pérez (2002, p. 33) define estrategia de aprendizaje “como la forma en que el docente orienta, de manera dinámica y participativa, la selección, la organización y el desarrollo de los contenidos educativos, los procedimientos, el uso de los recursos y las acciones que ocurren en los espacios educativos, con el propósito de cumplir propuestas específicas de aprendizajes”.

Coll [et-al] (1998, p. 41) expresa “el aprendizaje es un proceso y en sus unidades más primarias o básicas tiene lugar cuando la persona, en virtud de determinadas experiencias que incluyen necesariamente interacciones con el entorno, produce respuesta nueva o modifica la ya existente, o cuando algunas actividades ya existentes se emiten en relación a aspecto nuevo del contexto, es decir, cuando el individuo establece nuevas relaciones entre su actividad y el entorno”.

Moreno (1993, p. 27) expresa que: cuando una persona aprende Matemática está en juego no sólo la adquisición de una determinada información y el desarrollo de ciertos procesos de pensamiento, sino también el conjunto de sensaciones corporales y afectos (sentimientos y emociones) que están presentes en ese momento como elementos participantes en el proceso de aprendizaje.

Davini (2005, p. 131) establece que “el trabajo reflexivo grupal, sistemático en situaciones en la que hay que poner el juego, el juicio y la decisión es la base indispensable para fortalecer la acción futura o presente de los docentes”.

Carretero (1993), citado por Frida (2001, p. 27) argumenta que el constructivismo es “básicamente la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y social del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores”.

Coll (1998, p. 82) expresa que “el aprendizaje por descubrimiento implica una tarea distinta para el alumno; en este caso, el contenido no se da de forma acabada, sino que debe ser descubierto por él. Este descubrimiento o reorganización del material debe realizarse antes de poder asimilarlo; el alumno reordena el material adaptándolo a su estructura cognoscitiva previa hasta descubrir las relaciones, leyes o conceptos que posteriormente asimila”.

Vigotsky, citado por Coll (1998, p. 110), expone que “la instrucción sólo es buena cuando va por delante del desarrollo, cuando despierta y trae a la vida aquellas funciones que están en proceso de maduración o en la zona de desarrollo próximo. Es justamente así cómo la instrucción desempeña un papel extremadamente importante en el desarrollo”.

Delors (1996, p. 109): “aprender a convivir juntos es desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia y realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz”.

Henríquez (1999, p. 18): expresa “la capacidad de diálogo que tiene que ver con el esfuerzo por desarrollar la comunicación respetuosa de puntos de vistas diferentes, son capaces de escucharse y argumentarse con el propósito de fundamentar y buscar la verdad y el bien de todos”.

La Enciclopedia General de Educación (s. f.) define el conflicto como choque o enfrentamiento entre grupos sociales o entre miembros de un grupo, que surge de la lucha por el poder, la supremacía de ideas, el estatus social, el racismo, la discriminación sexual, la posesión de riqueza, etcétera. El conflicto aparece cuando dos personas o grupos defienden intereses opuestos, utilizan medios incompatibles,

intentar conseguir las mismas cosas, etcétera. Los conflictos se pueden, en parte, evitar o prevenir; otras veces, hay que afrontarlos sin violencia.

Escano y Gil (1997), citados por (Molina y Domingo, (2005, p. 54), consideran la actividad escolar como un proceso interactivo en el que se dan intercambio de un sujeto en relación con otro, no sólo profesor-alumno, sino alumno-alumno.”

Ovejero (1999), citado por Molina y Domingo (2005, p. 57), define el aprendizaje cooperativo como “un movimiento basado, por un lado, en un conjunto de principios teóricos y una modalidad de organización de los grupos, según los cuales los/las estudiantes deben trabajar para conseguir resultados más significativos para todos/as.

Saldaña (s. f.), citada por Molina y Domingo (2005, p. 58), expresa que “se trabaja de modo cooperativo cuando cada uno puede alcanzar su objetivo, sólo si todos lo alcanzan. En el aprendizaje cooperativo se ponen en marcha diferentes procesos tales como: tutoría entre alumno, co-construcción e imitación.”

En la Enciclopedia de Pedagogía Práctica (2007, p. 132), se establece que “el trabajo en equipo es una modalidad que articula las actividades laborales de un grupo humano en torno a un conjunto de fines, metas y objetivos a obtener. Implica una interdependencia activa entre todos los miembros que comparten y asumen un proyecto. Debe basarse en la confianza y el apoyo recíproco de los integrantes”.

Cabrera, Amiama y Reyes (2008, p. 46) afirman que “el aprendizaje cooperativo constituye una forma de organización del aprendizaje que potencia que los alumnos pongan de manifiesto todas sus actitudes, especialmente aquellas para la que están más dotadas y, a su vez, facilita que aprendan de las actitudes y estilos que emplean sus compañeras/os al trabajar en grupo”.

Johnson, John y Holubec (1999) citado por Cabrera, Amiama y Reyes (2007, p. 47) formula cinco fundamentos del trabajo cooperativo: a) interdependencia positiva; b) responsabilidad personal; c) interacción personal; d) integración social; e) integración grupal.

Molina y Domingo (2005, p. 122), sostienen que “el conocimiento que da en el grupo, dentro de una vivencia crítica, permite cuestionar y analizar las problemáticas familiares y personales que afectan a los participantes, así como las realidades de sus contextos sociales. De esta manera, se logran formas efectivas y apropiadas para enfrentarlas, y el conocimiento académico se articula con el conocimiento de la vida, adquiriendo un nuevo sentido la experiencia educativa, para las personas que participan de ella”.

Elizondo y Torres (2006, p. 134) expresan que “las características de un equipo de trabajo para que sea efectivo ha de tener: Metas comunes, liderazgo adecuado, responsabilidad compartida, resolución constructiva de conflicto, comunicación abierta y atención tanto al proceso como a los resultados”.

Ander-Egg (2005, p. 19) expresa que “el trabajo en equipo se trata de un pequeño número de personas que con conocimientos y habilidades complementarias unen sus capacidades de cara al logro de determinados objetivos y a la realización de actividades orientadas hacia la consecución de los mismos. La nota característica de un equipo es el espíritu de complementariedad y de apoyo mutuo en la realización de actividades y tareas, de la que todos se consideran responsables, en cuanto grupo cooperativo que tiene un propósito común”.

Metodología empleada

Este estudio se enmarca dentro del enfoque cualitativo con la modalidad de Investigación-acción. La investigación-acción según Latorre (2007, p. 24) “es una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”.

En esta investigación se ha elegido el modelo planteado por Kemmis, éste lo organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo constituido por la planificación y la observación. Ambas dimensiones están en continua interacción, de manera que se establece una dinámica que contribuya a resolver los problemas y comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela.

Este modelo fue seleccionado porque ofrece al investigador las siguientes ventajas: es participativo, colaborativo, crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en toda las fases del proceso de investigación. Está orientado a la praxis, induce a teorizar sobre la práctica, implica registrar, recopilar, analizar nuestro propio juicio, reacciones e impresiones del entorno a lo que ocurre, realiza análisis críticos de las situaciones.

Principales resultados y discusión

1. Disposición al trabajo en equipo.
2. Desarrollo de la autonomía, autoestima y autoconfianza.
3. Respeto a las ideas divergentes.
4. Actitud de colaboración hacia los estudiantes menos aventajados.
5. Mayores niveles de responsabilidad.
6. Valoración de la cooperación.
7. Disminución del miedo escénico.
8. Aumento del nivel de participación.
9. Iniciación en el trabajo tutorial.
10. Mejora en la socialización de saberes.
11. Flexibilidad en el intercambio de roles.
12. Disposición hacia la investigación-acción.
13. Conexión de las experiencias previas con los contenidos programáticos.
14. Destrezas y habilidades en la resolución de problemas y ejercicios.
15. Destrezas en la elaboración de situaciones problemáticas.
16. Habilidad en la elaboración de situaciones problemáticas a partir de informaciones obtenidas en periódicos, revistas y otras fuentes bibliográficas.
17. Valoración de los contenidos matemáticos como herramientas para el desarrollo de los pueblos.

Con la implementación de la investigación-acción se sientan las bases en el Recinto Luis Napoleón Núñez Molina de una nueva cultura de trabajo, la cual está orientada al aprendizaje de la Matemática a través del trabajo en equipo. La institución favoreció este tipo de trabajo organizando los horarios de tal forma que los profesores investigadores coincidieran en tiempo y espacio para llevar a cabo esta tarea conjunta. Además, desde la administración, se abrieron espacios para la discusión y análisis de las distintas asignaturas que conforman el plan de estudio de la maestría que cursamos. La implementación de esta

investigación elevará la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, los estudiantes son vehículos para transferir esta nueva metodología en su práctica áulica en el Nivel Básico.

Conclusiones

Los alumnos desarrollaron habilidades y destrezas en la resolución de problemas y ejercicios matemáticos, relativos a los diferentes contenidos abordados en las distintas intervenciones. En este orden, los estudiantes hicieron visitas a centros comerciales lo que lo puso en contacto directo con la realidad, así como elaboración de situaciones problemáticas a partir de las informaciones obtenidas de periódicos, revistas y otras fuentes.

Los estudiantes más aventajados aprendieron a realizar un verdadero trabajo tutorial con los menos aventajados, dando sentido de cooperación y solidaridad a la tarea de aprender, lo que refleja la transferencia de las distintas teorías abordadas en la fase de acción, especialmente la de Vigotsky.

La aplicación del trabajo en equipo favoreció cambios sustanciales en los alumnos y en nosotros los docentes investigadores, respecto a la responsabilidad compartida, autonomía, autoconfianza, la solidaridad, la fluidez y la cooperación entre los miembros de un equipo y entre los diferentes equipos de trabajo.

En conclusión, con la utilización de la metodología del trabajo en equipo como propuesta de cambio, logramos la inserción de los estudiantes y de nosotros como equipo investigador en el nuevo estilo del aprendizaje de la Matemática.

Referencias Bibliográficas

1. Ander-Egg, E. (2005). *El Trabajo en Equipo*. Córdoba: Espartaco Córdoba.
2. Arends, R. (2007). *Aprender a Enseñar*. México: Editora McGraw-Hill.
3. Bernstein, B. (2001). *La Estructura del Discurso Pedagógico*. Madrid: Morata.
4. Cabrera, A.; Amiama, C. y Reyes, Y. (2008). *Módulo de Integración Educativa*. Barcelona: IL3.
5. Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (1998). *Desarrollo Psicológico y Educación, II. Psicología de la Educación* (compilación). Madrid: Editora Alianza.
6. Coll, C.; Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Sole, I, Sabala, A. (1998). *Constructivismo en el Aula*. España: Editora Grão.
7. Davini, M. (2005). *La Formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
8. Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. España: UNESCO. Editora Santillana, S.A.
9. Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación*. Madrid: Editora Morata.
10. Díaz, F.; Arceo, B.; Hernández, G. (2001). *Estrategias Docentes Para un Aprendizaje Significativo*. México: Editora McGraw-Hill.
11. Enciclopedia de Pedagogía Práctica (2007). *Escuela para Maestro*. Barcelona, España: Impreso y encuadernado por Grafos S. A. Arte sobre papel.
12. Germán, L y Caraballo, C. (2007). *Módulo de Aprendizaje, Enseñanza y Currículo (Plan Docente)*: IL3.
13. Gimeno, J. y Pérez, A. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
14. González, S. y Espaillat, T. (2007). *Módulo de Psicología de la Educación y el Aprendizaje*: IL3.
15. Guzmán A.; Concepción M. (2004). *Orientaciones Didácticas Para el proceso de enseñanza aprendizaje*. Santo Domingo: Editora Amigo del Hogar.
16. Henríquez, A, Villamán, M., Záiter, J. (1999). *Sistematización*: Santo Domingo. Editorial Centro Cultural POVEDA. Editora Búho.
17. Latorre, A. (2007). *La Investigación-Acción*. Barcelona: Editorial Graó.
18. Molina, C. y Domingo, M. (2005). *El Aprendizaje Dialógico y Cooperativo*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
19. Moreno, S. (1993). *Guía del Aprendizaje Participativo*. México: Trillas.
20. Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M. (1998). *La Zona de Construcción de Conocimiento*. Madrid: Morata.
Not, L. (1992). *La enseñanza Dialogante*. Barcelona:

PANEL 2: GESTIÓN EDUCATIVA Y BUENAS PRÁCTICAS

Coordinadora: María del Carmen Báez, M.A.

Relatora: Rosario Figueroa M.A.

I MEJORAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PARTICIPATIVAS DE LA ASIGNATURA PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE, HABILITACIÓN DOCENTE DEL RECINTO EMILIO PRUD'HOMME, ANA TERESA VALERIO, M.A. Y MARÍA ISABEL PEÑA.

Descripción del contexto

La provincia de Santiago está localizada en el corazón del Valle del Cibao, región norte septentrional de la República Dominicana. Es la tercera provincia en extensión del país y representa el 5.8% del territorio nacional. El municipio cabecera de la provincia es Santiago de los Caballeros, segunda ciudad en importancia del país.

La ordenanza 3-2007, dada en Santo Domingo, el 11 de septiembre de 2007, establece el currículo de certificado en Habilitación Docente a nivel de educación superior; está dirigido a posibilitar formación pedagógica básica a profesionales que laboran en los sectores públicos y privados del sistema educativo y que no poseen título docente.

Es de carácter universitario y posterior a una licenciatura o su equivalente. También pueden ingresar los que imparten docencia en asignaturas de áreas técnicas y que posean título de bachiller, técnico, perito y/o tecnólogo egresado de una institución de solvencia académica reconocida.

La práctica docente es parte central del programa, por lo que el conocimiento de las estrategias que favorezcan la participación del estudiantado en las clases se hace realmente necesario e importante.

Situación Problemática

- La participación de los estudiantes en la elaboración de planificaciones es muy limitada.
- Les gustan los criterios preestablecidos para no implicarse en la evaluación de sus prácticas y las de sus compañeros.
- Les cuesta asumir las estrategias que provoquen interacción para aplicarlas en su práctica porque las más utilizadas en la signatura son las expositivas.

Es de vital importancia que en la asignatura Procesos de Enseñanza-Aprendizaje los estudiantes en formación planeen, se integren en la ejecución de todas las actividades propuestas, pues con su participación podrán conocer, caracterizar y diferenciar cómo enseñar a participar en sus prácticas de manera activa.

Conceptualizaciones y Autores

Las estrategias son procedimientos que permiten el logro de los objetivos de una clase en función de los contenidos. Las estrategias de enseñanza aluden más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje sobre la base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor. Implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de la conducta.

Objetivo general

Implementar mejoras en el uso de estrategias para el logro de la participación activa del alumnado en la asignatura Proceso de Enseñanza y Aprendizaje.

Objetivos específicos

- Fomentar la participación activa del estudiantado integrándolos en la selección de las estrategias.
- Identificar la secuencia de los momentos del proceso de enseñanza aprendizaje para que los estudiantes se apropien de las estrategias desarrolladas y realicen prácticas colaborativas.
- Describir las estrategias participativas utilizadas en la asignatura Procesos de Enseñanza-Aprendizaje.
- Fundamentar las estrategias en la corriente constructivista construyendo indicadores de evaluación y los criterios a tomar en cuenta en cada una.

Pregunta de investigación

- ¿Cómo podemos potenciar la participación del estudiantado y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje?

La Investigación-Acción

La Investigación-Acción es un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social.

Modelo Asumido

El equipo investigador utilizó el modelo de Kemmis (1989), puesto que éste organiza el proceso en dos ejes, uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación.

Sistematización del Plan de Acción

El plan general consta de ocho intervenciones iniciadas el 07 de febrero de 2009 y culminadas el 30 de mayo del mismo año, a través de una serie de procesos que se trabajaron mediante estrategias, actividades, recursos, observaciones y evaluaciones.

Tema: La escuela, función, principios y fines.

Objetivo: Explicar la secuencia de aprendizaje.

Fecha: 14 de febrero de 2009

Estrategias	Actividades	Recursos	Evaluación	Reflexión
Dramatización	<p>Presentar los momentos del proceso de aprendizaje.</p> <p>Aplicar la secuencia con el tema "La escuela, función, principios y fines".</p> <p>Dividir la clase en dos grupos.</p> <p>Cada grupo dramatiza los diferentes actores del proceso educativo.</p>	<p>Ley 66'97</p> <p>Marcadores</p> <p>Hojas</p> <p>Ropa</p> <p>Carteras</p> <p>Accesorios</p> <p>Radio</p> <p>C. D.</p>	<p>Notas de campo</p> <p>Observación</p> <p>De la participación y creatividad</p> <p>Fotografía</p>	<p>La dramatización causó mucho impacto, pues todos participaron y pidieron más tiempo para ensayar.</p>

Fuente: Intervenciones Asignatura Proceso de Enseñanza-Aprendizaje Habilitación Docente

Tema: La planificación

Objetivo: Identificar las características de los estilos de aprendizaje

Fecha: 21 de febrero de 2009

Estrategias	Actividades	Recursos	Evaluación	Reflexión
Las cuatro esquinas	<p>Colocar en cada esquina del aula un estilo de aprendizaje</p> <p>Los estudiantes se quedarán en el estilo que lo identifiquen</p> <p>Cada grupo lee en qué consiste el estilo</p> <p>Elabora un caso con el estilo elegido explicando las características del niño</p>	<p>Guías de preguntas</p> <p>Carteles con los nombres de los estilos de aprendizaje</p> <p>Hojas</p> <p>Marcadores</p> <p>Masking tape</p>	<p>Presentación de los casos</p>	<p>Esta estrategia ayudó a que la participación produjera aprendizajes de los estilos evidenciados en los casos presentados</p>

Fuente: Intervenciones Asignatura Proceso de Enseñanza Aprendizaje Habilitación Docente....

Tema: Las estrategias y actividades

Objetivo: Seleccionar las estrategias y actividades correspondientes a su unidad didáctica

Fecha: 04 de abril, 2009

Estrategias	Actividades	Recursos	Evaluación	Reflexión
Estudio dirigido	Explicar los pasos para planificar una estrategia: objetivo de la estrategia, tema donde se realizará, tiempo empleado, descripción de la estrategia escogida	Fichas de descripción y de planificación	Prácticas Informe de las planificaciones	Demostraron creatividad pusieron en práctica las estrategias descritas

Fuente: Intervenciones Asignatura Proceso de Enseñanza-Aprendizaje Habilitación Docente....

Valoraciones Finales

De la experiencia según la satisfacción de los participantes

“Mi motivación como participante de Habilitación Docente era el certificado y no tenía deseos de involucrarme pero las estrategias que se implementaron me llevaron a producir, indagar e involucrarme para no repetir más de lo mismo en mis prácticas”.

Del proceso

Se determinó que era muy importante que los estudiantes tuvieran claro los momentos de cada uno de los procesos de la enseñanza y como parte de ella la planificación pues nos permitió la reflexión y acción sistemática del trabajo.

No pretendíamos conocer a profundidad cada teoría sino esbozarlas de manera breve para evidenciarlas como en el caso de los mapas conceptuales.

De la transferencia sobre la práctica

Como tutora de pasantía, tengo claro cómo orientar la triangulación.

La reflexión nos permite (como dice Schön, pararnos a pensar) reorganizar lo que estábamos haciendo.

Las acciones realizadas involucraron al equipo investigador con el estudiantado al momento de intercambiar, compartir, confrontar y debatir ideas, permitiendo que éstos organizaran sus experiencias y las llevaran a la práctica en el desarrollo de la asignatura.

Resultados

De mejora o innovación

Nos permitió al equipo investigador, reflexionar sobre nuestro quehacer docente y mantener una actitud crítica, incorporar a nuestras prácticas la necesidad de investigar, lo que hacemos para que nuestros alumnos aprendan.

Vinculados a la institución

Ambas participantes nos hacemos partícipes de la misión del Instituto al dar respuesta a las necesidades de capacitación e investigación continua.

Conclusiones

- Evitamos la frecuencia en la utilización de las clases expositivas.
- Promovimos la interacción entre pares.
- Logramos mayor dinamismo, intercambio de experiencias y participación.
- Incursionamos en un nuevo paradigma de investigación: la investigación-acción partiendo de nuestra propia práctica.
- Aplicamos las estrategias aprendidas en el transcurso de la Maestría.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Latorre A., Investigación e innovación en la formación del profesorado. Barcelona.
2. Minedu D., (1999). Metodología de aplicación del enfoque basado en competencias. Lima: Editora.
3. Frida D., (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: MacGraw-Hill.
4. Sánchez I., (2004). Un lugar para soñar”. Reflexiones para una escuela posible. Argentina: Homo Sapiens.
- 5.
6. Elliott J., (2000). La investigación-acción en la educación”. Madrid: Morritz.
7. Hans A., (1998). Factores de la Enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Madrid: Narcea.
8. Mohammad N., (2000). La metodología de la investigación. México: Noriega.
9. Roberto H., (2004) Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
10. Kemmis, S. & Mctaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción, Barcelona: Laertes.
11. Gollete, G.& Lessard- Herbert, M. (1988). La Investigación-acción, funciones, fundamentos e instrumentación. Barcelona: Arletes.

2 ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN LO REFERENTE AL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN EN LOS ESTUDIANTES SABATINOS DE EDUCACIÓN BÁSICA. ALTAGRACIA CONCEPCIÓN DOMÍNGUEZ, JOSÉ RICARDO GUZMÁN Y EUSTINIA ALTAGRACIA CASTRO.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es entendida en esta investigación como el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes de un texto y relacionarlas con las que ya se tienen. Es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto, sin importar la longitud o brevedad del párrafo, se da siempre de la misma forma. La capacidad de comprensión alcanza su especial calidad cuando quien lee es capaz de darse cuenta de que ha comprendido y de que puede transmitir el conocimiento adquirido.

La investigación-acción fue realizada los sábados, en la escuela Blanca Mascaró, debido al poco espacio que hay disponible en el Recinto Luis Napoleón Núñez Molina, situación provocada por la alta población estudiantil, ya que recibimos estudiantes de las distintas provincias que integran la región del Cibao.

Diagnóstico

En el primer momento de la investigación, reflexionamos en torno a diferentes problemáticas que se producen con los estudiantes del programa de Educación Física, al igual que sobre la reflexión de nuestra propia práctica educativa, coincidiendo todos en tener la misma preocupación con relación a las debilidades más alarmantes; como el grado de dificultad para elaborar un texto, una síntesis de forma reflexiva, una exposición, entre otras.

Los estudiantes demostraron que no tenían las herramientas necesarias para poder desarrollar estas actividades. Cuando se le asignaba realizar una actividad, ya fuera por escrito o de forma oral, presentaron dificultades para redactar y explicar los informes de las lecturas realizadas.

Seleccionar la bibliografía para utilizarla adecuadamente les costaba mucho esfuerzo, ya que ellos mismos nos informaron que no tenían experiencia en este tipo de trabajo y al abordar la revisión de sus informes fue una de las mayores dificultades; es por lo que al realizar el diagnóstico se reunió una gran cantidad de respuestas sobre los temas que deseaban que se les trabajase; de esta forma, se asumió enfrentar dichas debilidades para mejorarlas.

Después de hallar las necesidades que se tenía en común, el siguiente paso fue realizar el plan de acción con el propósito de determinar las situaciones más relevantes que afectaban el proceso de aprendizaje y cómo lo íbamos a trabajar para mejorarlo.

La conformación del equipo docente de investigación fue constituido a partir del estudio del módulo de Investigación-acción impartido por el Dr. Benedicto; para dicha disposición, tomamos en cuenta las afinidades e identificación con el área.

Este equipo quedó conformado por:

- Zoraida Lantigua, profesora de Español
- Agustina Domínguez, profesora de Psicopedagogía
- Eustinia Castro, profesora de Sociales.

A partir de la incorporación de un nuevo grupo, la profesora Zoraida decide unirse al equipo de Esther Lantigua, quedando sólo dos miembros en nuestro equipo. Surge una disolución del equipo de Ricardo Guzmán, quedando él solo, y fue incorporado a nuestro grupo de investigación; José Ricardo Guzmán es profesor de Ciencias Sociales e Idiomas.

Luego, nos fue asignada la asesora Ana Dolores Contreras, para darnos seguimiento en nuestro proyecto de tesis.

Se evaluó también la necesidad de incorporar otros docentes que nos servirían como facilitadores y observadores externos, como el profesor Alberto Guaba del área de Psicología, la profesora Magdalena López del área de idioma y supervisora externa del Recinto y Zoraida Lantigua del área de Español.

Selección del grupo de estudiantes: se tomó en cuenta los 31 estudiantes que cursaban el 1er. ciclo del programa de Licenciatura en Educación Física, en la asignatura Antropología Física Cultural, iniciando la clase en el ciclo febrero-mayo de 2009; se eligió este grupo, debido a las dificultades y necesidad al mismo tiempo de corregir las mismas, se determinó trabajar esta sección, porque de acuerdo al diagnóstico que se realizó fue la problemática “comprensión lectora” que tuvo mayor incidencia en este grupo.

Esta investigación se realizó en un período académico cuatrimestre y se desarrolló en un solo ciclo, en el que se llevó a cabo el triple diagnóstico. En los datos aportados por éste, se reflejaron las debilidades más alarmantes, tanto de los estudiantes como del profesorado, entre las que podemos citar el grado de dificultad para elaborar un texto o una síntesis de forma reflexiva, lo cual repercute en las actividades docentes.

A partir de la socialización de los hallazgos, llegamos a la conclusión de que era urgente y necesario trabajar con estrategias pedagógicas para la mejora en la comprensión de textos, referentes al análisis e interpretación, lo cual se convirtió en nuestra temática de trabajo.

Objetivo general

Mejorar la comprensión lectora del estudiantado del 1er. Ciclo de formación en Educación Física.

Objetivos específicos

- Desarrollar estrategias que conlleven acciones motivadoras en pos de fortalecer esa debilidad.
- Despertar el interés de desarrollar el hábito por la lectura.
- Introducir elementos pedagógicos para la mejora de nuestra práctica educativa.

- Desarrollar capacidades de comprensión de textos.
- Realizar producciones escritas y orales de forma crítica, reflexiva y creativa.
- Aprender a redactar y elaborar informes en busca de mejorar la presentación de resúmenes de textos orales y escritos.
- Conocer las distintas técnicas con el propósito de innovar su manera de estudiar y presentar los trabajos orales y escritos en las diferentes asignaturas.
- Asumir compromisos en el estudio, haciendo ajustes del tiempo disponible para lograr su autodesarrollo profesional.

Metodología

La metodología utilizada en la investigación fue la sociocrítica, ya que ésta se refiere a la aplicación de la criticidad de la sociedad. La descripción y conceptualización sobre el modelo investigación-acción, se hizo siguiendo el modelo de Kemmis que consta de cuatro fases o momentos interrelacionados: planificación, acción, observación y reflexión.

Se asumió el enfoque de investigación-acción ya que, como su nombre lo indica, adopta una forma de indagación a través de los diagnósticos, de los cuales se originó y se desarrolló la planificación propia de nuestra acción. Teníamos en cuenta en cada momento de intervención la observación de todo lo que se iba realizando tanto por los estudiantes como por los facilitadores. Al final, el equipo investigador analizaba todo lo acontecido, con el propósito de modificar las estrategias que mejorarán el proceso en la próxima intervención.

El modelo asumido en nuestra investigación fue el propuesto por Kemmis porque es el que se adapta a nuestro trabajo, debido a que plantea que la investigación sigue una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, que están en continua interacción de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y comprende las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela.

En el proceso de intervención se implementaron estrategias y actividades que llevarían al estudiante a concretizar conceptos, metodologías, hábitos y técnicas para mejorar todas las necesidades, tales como: la exploración, trabajos en equipo, discusiones dirigidas, lecturas, investigaciones, trabajos cooperativos, interpretaciones, observaciones y reflexiones con el propósito de que nos sirvieran de base para retomar las debilidades y planificar la siguiente intervención.

Las informaciones fueron recogidas mediante el uso de instrumentos y técnicas, como: encuestas, cuestionarios, diarios y notas de campo.

Se valoró este proceso de intervención como una experiencia innovadora y enriquecedora, pues nos ayudó a reflexionar sobre nuestra propia práctica docente. También hizo posible que identificáramos herramientas necesarias y básicas para el perfil de nuestros futuros docentes, según lo establecido en la Ordenanza 3'2004.

En el primer momento de la investigación, reflexionamos en torno a diferentes problemáticas que presentan los estudiantes del programa de Educación Física, al igual que sobre nuestra propia práctica educativa. Todos coincidimos en que son preocupantes las debilidades que muestran los estudiantes,

tales como el grado de dificultad para elaborar un texto, una síntesis de forma reflexiva, una exposición, entre otras.

Dicha dificultad quedó evidenciada cuando se les asignaba la realización de un trabajo ya fuera por escrito o de forma oral.

Les costaba mucho esfuerzo seleccionar la bibliografía para utilizarla adecuadamente, ya que ellos mismos nos informaron que no tenían experiencia en este tipo de trabajo. Por lo tanto, abordar la revisión de sus informes fue una de las mayores dificultades, por lo que al realizar el diagnóstico se reunió una gran cantidad de respuestas sobre los temas que deseaban que se les trabajase.

Después de identificar las necesidades que se tenían en común, el siguiente paso fue realizar el plan de acción con el propósito de determinar las situaciones más relevantes que afectaban el proceso de aprendizaje y determinar cómo lo íbamos a trabajar para mejorarlas.

La fase de la acción se consideró como el centro del proceso, ya que no sólo representó la intervención meramente, sino una labor participativa, colaborativa y reflexiva, buscando lo subjetivo de todo el acto en sí. La observación se realizaba durante toda la actividad en la cual se iba llevando un proceso de recogida de toda la información para poder lograr ampliar una verdadera reflexión, donde cada docente, desde el rol que asumía, exponía su sentir.

La reflexión (triangulación de datos) se efectuó tal y como lo plantea Kemmis, o sea, que al final de cada intervención cada uno de los investigadores conjuntamente con sus invitados u observadores externos, planteábamos nuestro criterio de lo que se había llevado a cabo en ese momento para la revalorización del proceso y así poder realizar una nueva fase.

Problema trabajado

La fase de planificación o diseño del plan de acción que versó sobre **la comprensión lectora en lo referente al análisis e interpretación**, también presenta las fases de acción, observación y reflexión en las que se enmarca la triangulación con las diferentes opiniones emitidas por los distintos actores participantes en el proceso.

La aplicación del diagnóstico nos dio la oportunidad de recoger datos e informaciones sobre situaciones focalizadas, tales como el grado de dificultad para elaborar un texto, presentación de trabajos (tanto teóricos como prácticos) y elaboración de síntesis de forma reflexiva. Sirvió para aplicar nuevas estrategias de trabajo como lo fue el trabajo cooperativo, colaborativo, además de aplicar la reflexión como estrategia para la obtención de mejora de nuestra práctica.

Desarrollamos este ciclo de investigación-acción tomando en cuenta la disponibilidad de los investigadores en la asignatura Antropología Física Cultural, que era la más factible en ese momento.

Se implementaron estrategias pedagógicas que guiaron a los estudiantes a mejorar el problema detectado (comprensión lectora) tales como:

- Explicación positiva para que mejoraran sus hábitos y técnicas de estudio.
- Incursión de talleres interactivos en el aula, dentro de la asignatura seleccionada.

- Análisis de documentos para que identificaran las ideas centrales.
- Integración de ellos en equipos de trabajos.
- Socialización oral al final de cada intervención trabajada.
- Seguimiento individual en cada clase para fortalecer sus debilidades.
- Implementación de estrategias de diálogo cooperativo y diálogo reflexivo.
- Evaluación a través de la observación e interacción.

Estas estrategias se desarrollaron en 10 intervenciones (un ciclo) y abarcaron temas como: hábitos de estudios, técnicas de estudios, producciones orales y escritas de forma crítica, reflexiva y creativa, comprensión lectora y expresión oral; alternándolos con los contenidos propios de la asignatura seleccionada.

En la fase de observación se describían los acontecimientos más relevantes recogidos por los observadores en sus notas de campo, durante todo el proceso del desarrollo de la investigación. Se realizó mediante el uso de diferentes técnicas e instrumentos, entre los que se pueden mencionar: notas de campo, diarios reflexivos, cuestionarios y encuestas.

La fase de reflexión consistió en el análisis e interpretación de la información observada mediante la triangulación de las opiniones de los actores participantes, como fueron alumnos investigadores y observadores internos y externos.

Las acciones desarrolladas lograron en los estudiantes mejorías en el fortalecimiento de las debilidades que presentaban. Se evidenciaron cambios en las relaciones personales, tales como: compromiso, aceptación, participación, liderazgo, receptividad; así como en el desarrollo de su accionar dentro del aula. También se verificaron capacidades cognitivas como el análisis, la producción escrita, creatividad y expresión oral.

Resultados alcanzados

Los resultados alcanzados de nuestra investigación fueron desglosados tomando en cuenta varios aspectos:

De mejora o innovación

Finalizado el proceso de intervención con el tema “Comprensión de texto en lo referente al análisis e interpretación”, hay que especificar que durante el proceso, se pudo reflejar la vivencia con nuestros estudiantes, compañeros maestros, invitados e investigadores, realidad, emitida en las notas de campos y diarios reflexivos, en los cuales ellos exponían sus inquietudes y debilidades. Estas informaciones nos ofrecieron pautas para iniciar nuevas estrategias de trabajo.

Reconocemos que se hace necesario asumir esta nueva práctica de aula para obtener resultados satisfactorios en el fortalecimiento de las debilidades de todos los actores del proceso educativo, sabiendo que redundará en beneficio de la sociedad en sentido general.

Formativos para las personas implicadas

En cuanto a este aspecto, los resultados alcanzados se pueden catalogar como la plataforma para el logro del involucramiento del estudiantado, que fue tan obvio que nos llenó de satisfacción ya que ellos se manifestaron y mostraron interés en cada participación expresando que “a la hora de realizar una lectura era importante conectarse con el contenido del libro”.

Aceptaron que para lograr una comprensión lectora significativa era necesario que establecieran a partir de ese día, un horario de estudio, de descanso, para así mantener el cerebro activo y ejercitado en busca de una estabilidad. También comprendieron que era de gran provecho tener un lugar específico para estudiar en su hogar.

Vinculados a la práctica o a la política educativa

La ordenanza 3'2004 que establece el currículo de la Licenciatura en Educación Física, en sus propósitos especifica claramente: “...formar una generación de maestros/as de Educación Física, capaces de producir cambios significativos en el Sistema Educativo Dominicano y en la sociedad”. En ese sentido, durante el desarrollo del proceso de la investigación y al momento de poner en práctica la estrategia de trabajo en grupo, se notó en los estudiantes una gran preocupación por la participación y adquisición de aprendizaje y demostrar que no sólo uno era el que dominaba el escenario de la clase.

Vinculados a la institución

Vimos esta investigación como una necesidad, ya que los involucrados son o serán encargados de formar a otros; nuestra población estudiantil está integrada por docentes en servicios y futuros docentes. Así mismo, porque sus resultados repercuten en nuestra práctica educativa, porque nos veremos comprometidas a asumir una labor innovadora que sirva de ejemplo y motivación a nuestros estudiantes y compañeros de labor, tomando en cuenta que el ISFODOSU es una institución que tiene como misión la formación del docente. En ese sentido, está comprometida con el desarrollo de la sociedad dominicana, consciente de su función en el proceso de formación de maestros; en cuya calidad de desempeño deberán conjugarse los lineamientos institucionales y el manejo efectivo de las necesidades educativas y las situaciones concretas de los diversos contextos.

Recomendaciones

Concluimos que en este trabajo, los investigadores utilizaron la metodología del estudio dirigido que, como afirma Imbernón, pretende guiar al estudiantado en las diversas técnicas de estudio y a desarrollar un pensamiento reflexivo. Y, a modo de síntesis final, destacamos, a continuación, varios aciertos:

- Se logró aplicar el enfoque de la metodología de investigación sociocrítica aunque con timidez, por el desconocimiento que se tenía en ese sentido.
- Obtuvimos aprendizajes para poner en práctica en lo que nos resta del trabajo docente de cada uno.
- Se conocieron mejor nuestros estudiantes desde sus diversas dimensiones.
- Se utilizaron técnicas de recogida de información propias de la investigación acción.

- Los estudiantes aprendieron a respetarse unos a otros y a utilizar turnos para hablar, entendiendo que son aspectos de la vida diaria.
- Comprendieron que era importante capacitarse para luego poder capacitar a otros.
- Se evidenció que no sólo se debe medir al estudiante por una numeración, sino atender sus actitudes.

5.3.1. Recomendaciones y propuestas de cambios

Regional de Educación

Que el Gestor Regional de Educación conozca el modelo de investigación-acción y lo asuma como parte de su agenda de trabajo, con el propósito de insertar al maestro en esa nueva modalidad de investigación para lograr mejoría en su práctica docente.

Dirección del Recinto

- Asumir esta nueva modalidad como una metodología para la mejora que se quiere lograr en la formación inicial del docente.
- Dar a conocer este tipo de investigación en el ámbito educativo regional.
- Planificar talleres de capacitación de manera constante y sistemática para ir revalorizando la práctica educativa.
- Sugerir la designación de un maestro coordinador para que organice los talleres conjuntamente con un equipo de sus compañeros maestros.

Para los maestros del Recinto

- Continuar dando seguimiento al estudiantado para mejorar la comprensión lectora.
- Presentar un proyecto para que el maestro conozca y aplique en su centro de trabajo el modelo de investigación-acción.
- Asumir la práctica en el aula como herramienta de cambio para fortalecer debilidades.
- Convertir la aplicación del diagnóstico en método de trabajo para planificar y enfrentar problemas suscitados en el aula y, por ende, en el centro.
- Lograr el fortalecimiento de las debilidades que muestren los alumnos y que les sirvan de estímulo para afrontar su carrera como docentes y profesionales; que se valoren como personas, que tomen otra actitud frente a la vida y que logren herramientas que les faciliten las competencias necesarias para realizar una buena labor.

Palabras claves

- acción
- argumentar
- comprensión lectora
- diario reflexivo
- hábitos de estudio
- investigación-acción
- interpretación
- observación
- paradigma
- reflexión
- triangulación

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Acedo, M. (2000). La Lectura comprensiva. Extraído el 10 de septiembre de 2009 desde www.buenoacedo.com.
2. Acosta, A., et al (2002). Técnicas de estudio. Extraído el día 11 de enero de 2009 desde [http://74.125.47.132/search?q=cache:V86CSDOANSJ:www.scielo.cl/pdf/rchnat/v79n1/art08.pdf+Acosta,+A.,+et+al+\(2002\).+T%C3%A9cnicas+de+estudio.&cd=3&hl=en&ct=clnk](http://74.125.47.132/search?q=cache:V86CSDOANSJ:www.scielo.cl/pdf/rchnat/v79n1/art08.pdf+Acosta,+A.,+et+al+(2002).+T%C3%A9cnicas+de+estudio.&cd=3&hl=en&ct=clnk)
3. Amadeus, global travel distribution, S.A.(2002). Conceptos e historia de Gastronomía.
4. Campos, A. (2005). La comprensión lectora, problemas de todos. UB. España. Extraído el 16 de agosto de 2009 desde <http://www.elpais.com/global/>.
5. Carbonell, R. (s.f.) Nuevo método de motivación, estudio, concentración y memoria, Editorial EDAF.
6. Casanova, M. (2007). Manual de evaluación educativa (9a. ed.). Madrid: Lavel, S. A. 253.
7. Cornejo, R. (s.f.) Cómo estudiar en equipo y no morir en el intento, estudiante de Pedagogía, Universidad Panamericana.
8. Charles, E. (1985). Elementos y dinámicas de la técnica para hacer pensar. Extraído el 12 febrero de 2008 desde <http://www.scribd.com/doc/19681281/CONSEJOS-PARA-MEJORAR-LOS-HÁBITOS-Y-LAS-TÉCNICAS-DE-ESTUDIO-PARA-ESTE-CURSO>
9. Charles, E (1985). Consejos para mejorar tus hábitos de estudios, extraído el 12 febrero, 2008 desde <http://www.scribd.com/doc/19681281/CONSEJOS-PARA-MEJORAR-LOS-HABITOS-Y-LAS-TÉCNICAS-DE-ESTUDIO-PARA-ESTE-CURSO>.
10. Crespo, E. (2005). Comprensión y producción de textos. Universidad Nacional de Columbia.
11. Crespo, E. ((2005). Lectura, escritura e interpretación de textos. Extraído el día 18 de abril de 2009 desde [www.ucm.es/info/especulo/numero 31/oralidad.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero%2031/oralidad.html)
12. Deive, C.(1979). Notas sobre la cultura dominicana. Artículo del boletín del Museo del Hombre Dominicano, Año VIII. Núm. 12.
13. Dirección de Orientación Profesional (DOP) (2002). Manual de Orientación Académica e Institucional, técnicas de estudios, Universidad Autónoma de Santo Domingo.
14. Dorado, P. (1996). Técnicas de estudio para interpretar. Extraído el 19 de agosto de 2009 desde <http://www.xtec.es/~cdorado/cdora1/esp/interp.htm>.
15. Duarte, J. (2007). Formación permanente de docentes en servicios, alternativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la educación básica general. Extraído el 19 de agosto desde www.tesisenxarxa.net/TDX-231107.../index.html
16. Elliott J. (1996.) El cambio educativo desde la investigación acción (2a. ed.) Madrid.
17. González, D., Guerra, B. Gutiérrez, G. & Crisalia, S. (2005). Hábitos de estudios. Extraído el 4 de septiembre desde <http://www.monografias.com/trabajos23/habitos-de-estudio/habitos-de-estudio.shtml>.
18. Gutiérrez, B., Lidia (1996). Paradigmas cuantitativos y cualitativos en la investigación socioedu-

- cativa: proyección y reflexiones. Instituto Pedagógico Rural El Mácaro. Extraído el 3 de septiembre de 2009 <http://www.revistaparadigma.org.ve/Doc/Paradigma96/doc1.htm>.
19. Harris, M (1990). *Antropología Cultural*, Alianza Editorial, Madrid.
 20. Hernández, P. y Mondejar, R (s.f.) *Técnicas para saber estudiar*. Extraído el 10 de agosto desde <http://www.areatecnologia.com/TÉCNICAS%20PARA%20ESTUDIAR%20CON%20EFICACIA.htm>.
 21. Imbernón, F. (2000). *Metodología y Dinamización de la Enseñanza*. UB-LNNM.
 22. J., Mckernan. (1999). *Investigación–acción y currículo*. (2a. ed.). Madrid: Morata S.L. Extraído el 10 de agosto desde www.buscalibros.cl/libro.php?libro=470766.
 23. Kottak, C. P. (2003). “Espejo para la humanidad”, *Antropología Cultural*.
 24. (1era. Ed.). Aravaca, (Madrid), España: McGraw-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S. A. U.
 25. Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (4a. ed.). Barcelona, España: Graó, de IRIF, S. L. Impresión Publidisa.
 26. López, M. (s.f.). *Psicología de la educación para padres y profesionales*. Extraído el 15 de agosto, desde <http://www.psicopedagogia.com/tecnicas de estudios/esquemas>.
 27. Medina, J. (2007). *Práctica reflexiva y capacitación del docente*: UB_LNNM.
 28. -Noguera, F.(s.f.).del Diálogo con el autor al encuentro con los oyentes. Universidad de Almería.
 29. One, R. (1996). *El prejuicio, Centro de reflexión, encuentro y solidaridad...*
 30. Palou, J. (2009). Departamento Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Barcelona (Didáctica de Lingüística): UB-LNNM.
 31. Peronard, M. (2001). *Desde la perspectiva del lector*. Extraído el 10 de agosto. Desde [.es.geocities.com/tianela810/la_comprension_de_textos_escritos.doc](http://es.geocities.com/tianela810/la_comprension_de_textos_escritos.doc).
 32. Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (2a. ed.). España: Chao. 224.
 33. Pranpolini, S. (1941). *Historia Universal de la Literatura, Poesía dominicana*. Literatura de Santo Domingo.
 34. Rosas, E. (2005). *Lectura, escritura e interpretación de textos*. Universidad Central de Columbia.
 35. Santos, M. (s.f.) ¿Hace cuánto que no lees?, desempolva tu cerebro, ¡Quiero leer bien!
 36. Estudiante de ingeniería, 6º. Semestre (Universidad Panamericana).
 37. Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. España: Paidós. 310.
 38. Wallace, M. J. (1987). *Investigación acción*. Extraído el 30 de agosto desde gid.us.es/villar/pdf/carrera6.pdf.
 39. Web, Wikipedia,(2007) *Expresión oral*. Extraído el 3 de septiembre desde http://es.wikipedia.org/wiki/Expresi3n_oral.

3 IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS PARA FORTALECER EL TRABAJO EN EQUIPO CON DIRECTIVOS ACADÉMICOS DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR, DRA. MARTHA TERESA GABOT.

Naturaleza del problema

El Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, ISFODOSU, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina, al pasar de una institución de educación técnica a la estructura que conforma su organigrama de una institución de educación superior y el aumento de su matrícula estudiantil, así como la incorporación e implementación de nuevos proyectos y programas, en esa misma proporción se integraban nuevos profesionales: docentes y administrativos, lo que demandaba la integración de cada uno en las instancias que labora.

Otras de las dificultades que existían era la diversidad en creencias religiosas y políticas, condición académica, generacional y cultural, lo que influía en la falta de empatía y colaboración entre algunos miembros del grupo para la realización de las tareas que se debían ejecutar en el Departamento Académico.

Este crecimiento del personal, al igual que la reestructuración organizacional y la creación de nuevas instancias, crearon la necesidad de instruirlo sobre la normativa de la institución.

Además, al realizar el diagnóstico salieron a relucir los siguientes aspectos: La baja frecuencia de reuniones que realizaba el Departamento Académico para evaluar sus fortalezas y debilidades, carencia de criterios unificados para elaborar la planificación institucional, falta de criterios para la revisión en el cumplimiento de las normas de la institución, necesidad de unificación de criterios para diseñar programas y proyectos, necesidad de diseñar y documentar acciones que muestren mejoramiento continuo y el poco dominio de la filosofía de la Institución.

El propósito de esta investigación-acción consistió en implementar un plan de intervención para fortalecer el trabajo en equipo en el personal docente-administrativo del Recinto Luis Napoleón Núñez Molina.

Los objetivos terminales de esta investigación fueron los siguientes:

Lograr que los directivos del Recinto promovieran el trabajo en equipo a través de las funciones para la cual habían sido designados.

Incentivar a los directivos del Recinto para que utilicen el trabajo en equipo como estrategia para lograr resultados de mayor calidad en las acciones que realizan.

Socializar con el personal docente y administrativo la filosofía del Recinto.

Los objetivos de proceso fueron los siguientes:

Identificar los factores que interfieren en el trabajo en equipo del Recinto, diseñar un plan de intervención que fortaleciera el trabajo en equipo de los directivos de la Institución.

Diseñar e implementar un programa de capacitación sobre el trabajo en equipo.

Organizar equipos entre los directivos del Recinto que permitiera aumentar los niveles de participación en cada uno de los involucrados en el proceso de investigación.

Principales referentes teóricos

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (S.f.) define el trabajo en equipo como “una modalidad de articular las actividades laborales de un grupo humano en torno a un conjunto de fines, de metas y de resultados a alcanzar” (p. 4). El trabajo en equipo implica una interdependencia activa entre los integrantes de un grupo que comparten y asumen una misión de trabajo.

Clegg y Birth (2005) expone que un equipo es una colección de individuos. Siempre ésta es una de esas verdades evidentes que muy fácilmente es ignorada. Es muy conveniente pensar en un equipo como una unidad, como una entidad individual. Implica concentrar, controlar. Pero es una convivencia de ficción; simplemente, no es cierto. La individualidad de base es esencial. Es la razón por la que después de todo, se da la sinergia.

Hirata (2005) describe que el nuevo movimiento de trabajo en equipo en México es todo un acontecimiento y se ha podido constatar cómo en los últimos seis años las organizaciones mexicanas están utilizando más herramientas de calidad y han mejorado en el uso de los métodos de solución de problemas.

Reza (2005) plantea que el avance tan acelerado de la ciencia y la técnica han incrementado exponencialmente el conocimiento de la humanidad. Este avance se ha generado, en gran medida, gracias al trabajo en equipo.

Las organizaciones de ahora, ante los retos que enfrentan, tienen que aprender a trabajar con equipos comprometidos y altamente calificados que las lleven a alcanzar sus objetivos económicos, sociales y de servicio. Hace algunos años que las empresas se percataron de la necesidad de trabajar con equipos altamente efectivos y comprometidos con su misión, visión y valores; con ello comenzó un proceso sistematizado para reaprender a trabajar en equipo.

Además, Reza (2005) plantea que indagar algunas razones por las cuales los equipos de trabajo en las organizaciones no han alcanzado un nivel de madurez como equipos integrados de trabajo, orientados hacia la consecución de objetivos comunes y hacia la toma de decisiones estratégicas.

Borrell (2004) expone que, como seres humanos necesitamos ser recogidos por los demás, sentirnos útiles y apreciados. Por eso es una suerte poder trabajar en equipo, porque, además de ganarnos el pan, tenemos la oportunidad de enriquecernos como personas.

Martínez, Salvador (2005) describe que actualmente podemos considerar que los equipos humanos se motivan con proyectos que enamoren, que supongan retos y desarrollo profesional y personal. Estos parámetros retienen y motivan a los competentes del equipo, cuya actitud es capaz de gestionar los cambios con ingenio y naturalidad.

West (2003) expone que existen dos dimensiones fundamentales de funcionamiento de equipo: la tarea que debe realizar el equipo y los factores sociales que influyen en la forma en la que los miembros experimentan el equipo como una unidad social.

Además, West (2003) plantea que la razón básica para la creación de equipos en las organizaciones de trabajo reside en la expectativa de que ejecutarán tareas con mayor eficacia que los individuos, lo cual redundará en beneficio de los objetivos organizativos generales. Para comprender cómo hay que trabajar en éstos equipo, es importante tomar en consideración el contenido de la tarea y las estrategias y procesos empleados por sus miembros para realizarlas.

Según Olman (2006), para llegar a ser un equipo se tienen que dar cuatro requisitos indispensables. Esos requisitos se expresan en la siguiente definición, ampliamente aceptada por los expertos de lo que es un equipo. Es un grupo de personas altamente comunicativas con diferentes trasfondos, habilidades y aptitudes, con un propósito en común que están trabajando juntas para lograr objetivos claramente identificados

Krieger y Braudt (2005) consideran que la urgencia, inspiración, propiedad, recompensas y reconocimiento son claves importantes para motivar a cada uno de los miembros del equipo. En el mismo orden, plantea que para lograr el cambio en una organización se proponen los cinco pasos siguientes:

- a) cacerías de vacas sagradas, o sea, cuestionar las comunicaciones, suposiciones y prácticas arraigadas e identificar las que dejaron de ser útil.
- b) formar un medio dispuesto al cambio;
- c) convertir la resistencia en buena voluntad;
- d) motivar a las personas para el cambio; y forjar los siete rasgos personales de la buena voluntad para el cambio, es decir, cultivar las características personales necesarias para prosperar un medio cambiante.

Metodología empleada

La metodología utilizada en esta investigación se basó en el desarrollo de un plan de intervención, implementado en diferentes fases con los coordinadores de áreas, planes de estudio y encargados de unidades académicas. Esta investigación se enmarca dentro de los parámetros de la investigación-acción.

Al respecto, Latorre (2007) plantea que la investigación-acción constituye un conjunto de criterios, asunciones y principios teóricos sobre las acciones a desarrollar de manera conjunta para mejorar la práctica educativa. Es una realización de una serie de acciones que debe asumir el profesorado para mejorar las acciones que realiza.

Esta investigación es cualitativa, porque de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2007), este tipo de investigación se fundamenta más en un proceso inductivo (exponer y describir) y luego generar perspectivas teóricas para el estudio; además, expresan que en un típico estudio cualitativo, el investigador entrevista a una persona, analiza los datos que obtuvo y saca algunas conclusiones; del mismo modo efectúa y analiza más entrevistas para comprender lo que busca.

Esta investigación se fundamenta en los planteamientos de Ander-Egg (2005), sobre las estrategias que se deben desarrollar para lograr en un grupo el trabajo en equipo: a) tener objetivos comunes y valores compartidos, y b) tener número limitado de miembros.

Para que exista un equipo es necesario que hayan objetivos y metas comunes claramente definidos y aceptados por todos los que constituyen el equipo, asumiendo que cada uno está decidido a realizar los

esfuerzos y tareas necesarias para su logro y un enfoque común expresado en un conjunto de valores y significados compartidos por sus miembros.

Un equipo, por su misma naturaleza, sólo puede organizarse con un número reducido de personas, puesto que debe armonizar el trabajo en conjunto y los vínculos personales: productividad y participación. Por lo que se recomienda que el número de integrantes debe estar constituido por cinco personas como mínimo y nueve como máximo y que tenga una estructura organizacional y funcional acorde con las exigencias del trabajo en equipo, todo lo que concierne a la forma de organizar y realizar un trabajo en equipo se debe conformar en tres aspectos fundamentales: una estructura y toma de decisiones participativas, delimitación y distribución de funciones y actividades, y la consiguiente aceptación de responsabilidades.

Un equipo de trabajo, casi siempre está constituido por personas de distintos campos profesionales o disciplinares que trabajan sobre un mismo objeto o un mismo problema. Un grupo de trabajo no es un equipo de trabajo. En el grupo de trabajo se comparte información, ideas y experiencias; que ayuda a cada miembro del grupo a realizar mejor su trabajo, pero ninguno tiene responsabilidad alguna sobre los resultados que no sean los propios. En los equipos de trabajo, no sólo existe la responsabilidad individual (tareas que debe realizar cada uno), sino también la responsabilidad del equipo (lo que tiene que realizar el conjunto de los miembros).

A tal efecto, en este caso se recomienda lo siguiente: Coordinar las acciones a desarrollar con cada una de las instancias que conforman la estructura del Recinto, elaboración del plan de intervención, presentación del plan al vicerrector, como instancia superior y al director administrativo, quien trabaja en coordinación con la dirección académica, pedir sugerencias sobre la puesta en ejecución del plan, elaboración de presupuesto, solicitar la aprobación del mismo y puesta en ejecución de dicho plan, evaluar de forma sistemática el proceso de desarrollo, a través de un diario reflexivo y de forma oral en los espacios dedicados para realizar cada una de las acciones planificadas.

En este sentido, se sugirió realizar algunas actividades que demandaban de los diferentes grupos de personas y que las pudieran ejercer. La realización de esta investigación se llevó a cabo en cinco etapas que se describen a continuación.

Etapas 1: Jornada de Reflexión e Identificación de la Problemática, Elaboración del Diagnóstico

Esta evaluación diagnóstica se realizó a través de diferentes instrumentos de recogida de información (cuestionarios, entrevistas). Además, se identificaron los aspectos que debilitan el trabajo en equipo en cada una de las instancias de la institución que corresponden al Departamento Académico, y luego se organizaron los resultados obtenidos en la evaluación.

Estrategia de intervención. Para llevar a cabo esta fase, se utilizaron las siguientes estrategias: se estudiaron los documentos relacionados con el tema objeto de estudio, elaboración y validación de los instrumentos de recogida de información, aplicación de los instrumentos de recogida de datos para la elaboración del diagnóstico, jornadas de socialización de los resultados obtenidos en el diagnóstico.

Resultados esperados. En esta primera fase de proceso de estudio y reflexión, se esperaban los siguientes resultados: a) análisis de los documentos relacionado con el estudio; b) elaboración de los instrumentos para elaborar el diagnóstico; c) recogida de datos para la elaboración del diagnóstico; y d) elaboración del diagnóstico de la problemática sentida.

Evaluación. La evaluación de esta fase se realizó mediante el análisis de los resultados obtenidos en las jornadas de reflexión, reportes escritos, así como la tabulación y análisis a las entrevistas y cuestionarios que se aplicarán a los directivos (vicerrector, directores de departamentos, coordinadores de áreas y programas y encargados de unidades).

Etapa 2: Diseño de Propuesta de Cambio

En esta etapa se procedió a diseñar una propuesta que permita realizar los cambios pertinentes de acuerdo a los resultados obtenidos en el diagnóstico. Luego de identificada la problemática existente en la institución, se diseñó el plan de intervención, procediéndose a socializar con los directivos de la institución.

Estrategia de intervención. Para llevar a cabo esta fase, se utilizaron las siguientes estrategias: a) reunión de todos los directivos del Recinto y elaboración del plan de intervención, b) taller de socialización de la propuesta del plan, y c) realización de diferentes talleres de capacitación.

Resultados esperados. En esta segunda fase, para la elaboración del plan de intervención, se obtuvieron los siguientes resultados: a) diseño del plan de intervención para ser implementado en el Departamento Académico de la institución, b) involucramiento de todos los actores en la elaboración del plan de intervención, y c) actitud de cambio en el trabajo que realizan.

Evaluación. La evaluación de esta fase se realizó mediante el análisis de los resultados obtenidos en las jornadas de elaboración del plan.

Etapa 3: Diseño de un Cronograma de Trabajo

El cronograma de trabajo se utilizó para el desarrollo de las acciones que se implementaron en la intervención. También se usó en el diseño de los instrumentos para el seguimiento y monitoreo del plan.

Estrategia de intervención. Para llevar a cabo esta fase se realizaron reuniones para programar las acciones que se iban a desarrollar con los directivos de la institución.

Resultados. En esta tercera fase para la elaboración del plan de intervención, se elaboró un cronograma de actividades con la participación de todos los involucrados en el proceso de investigación.

Evaluación. La evaluación de esta fase se realizó mediante el análisis de los resultados obtenidos en las jornadas de elaboración de cronogramas de actividades y la eficacia de los mismos.

Etapa 4: Implementación del Plan

En esta etapa se llevaron a cabo los siguientes talleres: Talleres de socialización de la misión, visión filosofía y valores de la institución y sobre las funciones que le corresponde desempeñar a cada directivo, taller sobre trabajo en equipo, taller sobre relaciones interpersonales, taller sobre la comunicación efectiva, taller sobre liderazgo y cambio de paradigma.

Estrategia de intervención. A través de un encuentro con los involucrados, donde se discutió a profundidad cada uno de los aspectos señalados. Además, se trató sobre la ubicación de espacio de capacitación para todos los implicados.

Resultado esperado. Que los involucrados en la intervención pongan en práctica los elementos que contienen la filosofía de la institución y las funciones que corresponden a cada directivo.

Etapa 5: Evaluación y Monitoreo

Estrategia de intervención. Para desarrollar esta fase, se utilizaron las siguientes estrategias: La evaluación y monitoreo se realizó mediante diferentes instrumentos de recogida de datos: reuniones y entrevistas, la observación directa del desempeño de cada involucrado en el plan y de las acciones que realiza el Departamento en sentido general.

Resultados. Los resultados que se esperaban de esta etapa son los siguientes: Una actitud colaborativa a través del trabajo en equipo, incremento de estándares de calidad en el desarrollo del trabajo académico que realiza la institución, disminución de resistencia de compartir con los que ingresan nuevos a la institución, aumento de la sinergia grupal en todas las áreas, programas y unidades que dirigen todos los/las que participan en la intervención.

Evaluación. Mediante los estándares de calidad de todas las operaciones que realice el Departamento Académico.

Principales resultados y su discusión

El proyecto de investigación-acción fue implementado desde mayo hasta agosto de 2010, con la participación de 22 coordinadores de áreas y encargados de unidades, así como también con la participación del Vicerrector Ejecutivo y los Directores de los Departamentos: Administrativo y Departamento Académico del Recinto.

En el proceso de intervención, se llevó a cabo un diagnóstico donde fue aplicado en un primer momento un instrumento constituido de once preguntas, el cual se encuentra en el apéndice A, que permitía recoger algunos datos referentes a las preguntas de la investigación institucional. Éstos se pueden sintetizar en lo siguiente: a) poco dominio de los fundamentos filosóficos de la Institución: misión, visión, valores; b) necesidad de conocer las normas y reglas que rigen la institución; c) falta de seguimiento al cumplimiento de las normas de la institución; d) falta de integración en el diseño de programas y/o proyectos; e) falta de sistematización y evaluación de las fortalezas y debilidades para el establecimiento de metas comunes; y f) falta de seguimiento a la planificación. Esto se puede observar mejor en los resultados obtenidos en las siguientes tablas.

Tabla 2

Participación en reuniones organizadas por el Departamento Académico para evaluar fortalezas y debilidades

Respuestas	Primer momento		Segundo momento	
	F	%	f	%
Siempre	3	13.7	12	54.5
Casi siempre	12	54.5	8	36.4
A veces	7	31.8	2	9.1
Nunca	0	0	0	0

Nota. f = frecuencia.

La primera etapa se desarrolló de 20 al 23 de mayo de 2010. Para la realización de este diagnóstico, se entregó el instrumento a 22 participantes, los cuales manifestaron a través de los resultados presentados en la Tabla 2, que existen algunas limitaciones en cuanto al conocimiento de algunos aspectos básicos para el desempeño con mayor calidad de los docentes administrativos del Recinto, ya que no organiza reuniones de manera sistemática para evaluar las fortalezas y debilidades. Según reflejan, las informaciones el 12% de los participantes respondieron casi siempre, un 7% a veces y un 3% siempre, eso significa que se debe implementar un sistema permanente de reuniones que permita evaluar las acciones de la Institución de forma continua.

La primera pregunta realizada en esta investigación es ¿cuáles acciones deben introducirse en los diferentes estamentos dirigenciales del Recinto para mejorar el trabajo en equipo? Para responder a la primera pregunta, se hizo un análisis del organigrama que conforma la institución y resulta que faltaba personal para realizar las acciones correspondientes a diversas instancias, por lo que algunos asumían de forma colaborativa. Esto no permitía la ejecución de las acciones de forma responsable. Para mejorar esta situación, se gestionó con las autoridades correspondientes el nombramiento de personal que faltaba y después de asumido sus puestos se determinaron sus funciones y fueron socializadas con los demás compañeros, lo que ayudó a que cada uno asumiera su rol. Además, se ubicaron en espacios adecuados.

Al aplicar el instrumento por segunda vez, se pudo observar que los resultados variaron con relación a la frecuencia y, por ende, a los porcentajes. En la Tabla 3 se puede ver la diferencia con relación al primer momento donde el 54% opina después del proceso de intervención que participan siempre de reuniones organizadas por el departamento académico para evaluar las fortalezas y debilidades del Recinto, el 36% que casi siempre y sólo el 9.1% respondió a veces. Por lo que se puede notar la diferencia entre antes y después de ejecutar las acciones del plan.

Tabla 3
Organización de reuniones por el Departamento Académico

Respuestas	Primer momento		Segundo momento	
	f	%	f	%
Revisión de la planificación institucional				
Siempre	7	31.8	13	59
Casi siempre	12	54.5	8	36.4
A veces	3	13.7	1	4.5
Nunca	0	0	0	0
Revisar el cumplimiento de las normas de la institución				
Siempre	7	31.8	7	31.8
Casi siempre	7	31.8	11	50
A veces	8	36.4	3	13.7
Nunca	0	0	1	4.5
Diseñar programas y/o proyectos				
Siempre	4	18.2	9	40.9
Casi siempre	9	40.9	11	50
A veces	9	40.9	2	9.1
Nunca	0	0	0	0

Diseñar y documentar acciones que muestren mejoramiento continuo del Departamento				
Siempre	2	9.1	6	27.3
Casi siempre	13	59.1	12	54.5
A veces	6	27.3	4	18.2
Nunca	1	4.5	0	0

Nota. f = frecuencia.

En la Tabla 3 se observan los resultados obtenidos en el primer momento con relación a las reuniones organizadas por el Departamento Académico con sus dependencias. El 54% de los participantes opina que éste realiza esos encuentros para la revisión de la planificación, el 36% dice que siempre, y el 13% responde que a veces. Eso demuestra que no tienen una constancia de las veces que se reúnen y con cuáles fines.

En cuanto a las reuniones con motivo de revisar las normas de la Institución se muestran los siguientes resultados. De los 22 participantes encuestados, el 54.5% respondió que casi siempre, el 31.8% casi siempre, y el 13.7% a veces. Eso significa que no se tiene una certeza de cuándo se reúnen y con cuáles fines.

Igual sucede en los datos presentados con relación a las reuniones para diseñar programas y proyectos.

Estos responden de la siguiente forma: el 40.9% dice que se reúnen casi siempre y a veces, mientras que el 18.2% plantea que siempre. Se puede percibir una diferencia muy notable con relación a las respuestas de los participantes es cuanto a casi siempre y a veces. Por último, en esta tabla aparece reflejado la información con relación a las reuniones que se realizan para diseñar y documentar acciones que muestren mejoramiento continuo del Departamento. De los 22 docentes entrevistados, el 59.1% respondió que casi siempre se reúnen, el 27.3% dice que a veces, el 9.1% dice siempre y un 4.5% nunca.

La segunda pregunta se refiere a ¿cuáles aportes genera el establecimiento de estándares de desempeño de calidad mediante el trabajo en equipo? El definir funciones, espacios y criterios de trabajo induce al empleado a desempeñarse con mayor eficiencia. También se debe establecer una forma de dar seguimiento al cumplimiento de las funciones. Esta vez se estableció en el horario de cada coordinador de áreas y unidades los encuentros con el Departamento Académico de manera sistemática cada semana.

En el mismo orden, se implementaron talleres para unificar criterios sobre la planificación, diseño y elaboración de proyectos. Además, se elaboró un instrumento para dar seguimiento y acompañar a sus docentes como una forma de supervisar y evaluar las actividades que se realizan en cada una de las instancias. Se creó la unidad de Planificación y Evaluación, lo que ayudaría a definir los estándares de calidad que rige la institución. Después se aplicó el instrumento en segundo momento y los resultados se pueden contrastar en la Tabla 3.

Al observar los resultados obtenidos en la Tabla 3, se puede notar la diferencia después de ejecutar las acciones correspondientes al plan de acción de la investigación. En cuanto a las reuniones que realiza el Departamento Académico para revisión de planificación, el casi siempre fue invertido por siempre con un 59% y el casi siempre con un 36.4%, lo que ha permitido que los participantes se integren más a realizar juntos las acciones de la Institución.

Con relación al indicador, revisar el cumplimiento de las normas de la institución, también hubo un significativo avance, pues el 50% opinó que casi siempre se realizan encuentros, seguido de un 31% de siempre y el 13.7% dijo que a veces. En el caso de con qué frecuencia se realizan reuniones para diseñar programas y proyectos también se produjeron cambios, ya que el 50% respondió que casi siempre se reúnen y el 40.9% contestó que siempre, seguido del 9.1% que opinó que a veces. Aquí se pudo notar el aumento de encuentros que tuvo la institución con propósitos definidos.

Por último, el Departamento aumentó los números de encuentros para diseñar y documentar acciones que muestren el mejoramiento del mismo. Se puede observar en la Tabla 4 cómo los participantes respondieron en un 54% que casi siempre se realizan encuentros, seguido de un 27% de siempre y un 18.2% a veces.

Tabla 4
Conocimiento de la fundamentación teórica del Recinto

Indicadores	Respuestas	Antes		Después	
		f	%	f	%
Misión	Respondió	5	23	17	77.3
	No la conoce o no respondió	17	77	5	22.7
Visión	Respondió	5	23	18	81.8
	No la conoce o no respondió	17	77	4	18.2
Valores propuestos en la filosofía	Respondió	5	23	18	81.8
	No la conoce o no respondió	17	77	4	18.2

Nota. f = frecuencia.

Como se observa en la Tabla 4, los resultados obtenidos en el diagnóstico muestran que existe poco dominio de la filosofía, misión y visión de la institución. Los resultados que arrojó este instrumento fue el siguiente: el 77% de los participantes no sabía escribir la misión, igual porcentaje reflejó sobre la visión y filosofía y sólo el 23% respondió. Eso demuestra que el personal académico carecía de los aspectos básicos para asumir una posición que siguiera los lineamientos del Instituto.

La cuarta pregunta que se buscaba responder en esta investigación es la siguiente: ¿Cómo socializar con el personal docente, administrativo la misión, visión, objetivos y filosofía del Recinto? Para responder a la misma, se realizaron talleres donde se le entregó un documento que contenía la historia del Instituto, estructura, filosofía, funciones, entre otros aspectos importantes para cada uno de ellos. Esto permitió obtener mejores resultados cuando se volvió a aplicar el mismo instrumento del diagnóstico.

En la Tabla 4, que trata sobre la fundamentación teórica del Recinto, se pueden leer los resultados obtenidos en la misma; después de aplicar el instrumento de nuevo, se observa que tanto la frecuencia, como los porcentajes aumentaron en las respuestas sobre el conocimiento de la misión, visión y filosofía. En el caso de la misión, el 77.3% respondió que la conocía, en la visión y la filosofía el 81.8%; en ambos casos aumentaron los niveles de conocimiento.

La quinta pregunta plantea ¿cuáles estrategias se deben desarrollar para mejorar el trabajo en equipo entre los directivos académicos de la institución? Para dar respuesta a esta pregunta, se aplicó un

instrumento, los resultados reflejan en el primer momento, o sea, antes del proceso de intervención, que hay deficiencia con relación a las estrategias que utilizaba el departamento académico con los directivos bajo su dependencia. En la Tabla 5 se observan los resultados más preponderantes que arrojara el instrumento aplicado.

Los resultados obtenidos en el segundo momento, es decir, después de concluir la intervención propuesta en esta investigación, aumentaron de forma considerada, lo que ha permitido la unificación de criterios al momento de ejecutar las acciones establecidas en la planificación (Tabla 5). Para mejorar en este aspecto, se desarrollaron diferentes talleres sobre el trabajo en equipo, lo que permitió el conocimiento real sobre el mismo y los beneficios que genera en una institución de formación docente.

Además, la integración por parte del Vicerrector es un punto muy importante, ya que va compartiendo con el grupo todos los proyectos que se desarrollan en la institución de forma dinámica y armoniosa. También le da seguimiento para que las acciones establecidas se ejecuten de forma exitosa.

Tabla 5
Estrategias para desarrollar el trabajo en equipo

Preguntas	Respuestas	Antes		Después	
		f	%	f	%
Participación en reuniones para evaluar fortalezas y debilidades	Siempre	3	13.7	12	54.5
	Casi siempre	12	54.5	8	36.4
El Departamento organiza reuniones para la revisión de la planificación institucional	Siempre	7	31.8	13	59
	Casi siempre	12	54.5	8	36.4
El Departamento organiza reuniones para revisar el cumplimiento de las normas de la institución	Casi siempre	7	31.8	11	50
	A veces	8	36.4	3	13.7
El Departamento organiza reuniones para diseñar programas y/o proyectos	Casi siempre	9	40.9	11	50
	A veces	9	40.9	2	9.1
El Departamento organiza reuniones para diseñar y documentar acciones que muestren mejoramiento continuo del mismo.	Casi siempre	13	59.1	12	54.5
¿Podría escribir la misión del Recinto?	Respondió	5	23	17	77.3
	No la conoce o no respondió	17	77	5	22.7
¿Podría escribir la visión del Recinto?	Respondió	5	23	18	81.8
	No la conoce o no respondió	17	77	4	18.2

Dentro de la filosofía de la institución, ¿puede usted mencionar los valores que promueve?	Respondió	5	23		18	81.8
	No se los conoce o no respondió	17	77		4	18.2

Nota. *f* = frecuencia.

En cuanto a la pregunta número seis y última, ésta dice: ¿Cómo promover en cada una de las instancias de la institución un plan que fomente el trabajo en equipo? Los resultados que arrojó el diagnóstico reflejan que la institución se reúne poco para dar seguimiento a las acciones planificadas y verificar fortalezas y debilidades que existen en la institución (Tabla 5). En este sentido, se diseñó un plan de actividades durante el cuatrimestre que fue despertando el interés de cada una de las instancias de programar acciones en conjunto y esto permitió que valoraran más la integración de cada uno en el trabajo que realiza.

El proceso de intervención permitió lo siguiente:

Calendarizar encuentros permanentes toda la semana con las diferentes instancias de la Institución; unificar criterios para la planificación institucional; sistematización de las acciones que se ejecutan en la institución, así como también el seguimiento al cumplimiento de las normas establecidas en el Estatuto Orgánico; elaboración de programas y proyectos con criterios unificados. Diseño de políticas e instrumentos para el seguimiento, monitoreo y evaluación de las actividades de la institución, implementación de un plan de capacitación para elevar el desempeño de los coordinadores de áreas y encargados de unidades, integración en los equipos de trabajo y mayor dominio de la filosofía de la Institución.

Este plan de mejora abarcó todos los procesos relacionados al trabajo en equipo de la Dirección Académica, como son los siguientes: Participación de los coordinadores de áreas en la oferta académica, planificar y dar seguimiento a las actividades que se realizan en la Institución de forma sistemática, promover y realizar cursos de actualización y capacitación en las diferentes áreas y unidades, realización de reuniones periódicas con el equipo de coordinadores, encargados de unidades y directores de departamentos, unificación de criterios para realizar las planificaciones y evaluaciones en la institución.

Conclusiones

En el proceso de investigación realizado, sólo se abordaron las variables desde la perspectiva de los coordinadores de áreas y unidades, por lo que de ser posible, una réplica de este estudio debería tomar en cuenta el Departamento Administrativo y sus dependencias para poder integrar a ese personal y lograr la cohesión de todos en la Institución.

Además, se le sugirió realizar las siguientes acciones: diseño y aplicación de estrategias de seguimiento y monitoreo del trabajo que realiza cada una de las instancias que conforma el organigrama de la Institución, sistematización permanente de las acciones que se realizan en el Recinto, creación de la unidad de Recursos Humanos para llevar a cabo mecanismos de controles sobre los aspectos de motivación, comunicación y capacitación de los empleados. En el mismo caso invitar especialistas externos para la puesta en ejecución en casos particulares de rituales; evaluar a través de las acciones que realiza cada uno de los miembros del Recinto; dando seguimiento a través de la descripción en un diario de lo que ocurre, reflexionando sobre el proceso y tomando los correctivos de lugar.

Bibliografía Básica

1. Ander-Egg, A. (2005). *El trabajo en equipo*. Córdoba, Argentina: Espartaco.
2. Borrell, F. (2004). *Cómo trabajar en Equipo*. Barcelona, España: Gestión 2000.
3. Clegg, B. & Birch, P. (2005). *Trabajo en equipo al instante*. Distrito Federal, México: Limusa.
4. Hirata, (2005). *El caso mexicano*. Distrito Federal, México: Panorama.
5. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. (s.f.). *El trabajo en equipo*. Buenos Aires, Argentina.
6. Krieger, R. & Brandt, D. (2005). *De las vacas sagradas se hacen las mejores hamburguesas*. Bogotá, Colombia: Norma.
7. Latorre, A. (2007). *Conocer y cambiar la práctica educativa (4a. ed.)*. Barcelona, España: Grao.
8. Martínez, S. (2005). *Aprender a trabajar en equipo*. Barcelona, España: Lices Sagi-vela Grande.
9. Olman, M. (2006). *Apuntes claves sobre trabajo en equipo y toma de decisiones*. Recuperado el 6 de agosto de 2008 de <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/ger/trabequiuentas.htm>.
10. Reza, J. C. (2005). *Equipos de trabajos efectivos y altamente productivos*. Distrito Federal, México: Panorama Editorial.
11. Ríos, A. (2005). *Liderazgo*. Recuperado el 7 de agosto de 2008 de http://www.geocities.com/amirhali/_fpclass/liderazgo.htm.
12. West, M. (2003). *El trabajo eficaz en equipo 1+1=3*. Barcelona, España: Paidós.

4 LA CULTURA INVESTIGATIVA EN EL AULA: UNA NUEVA TENDENCIA EDUCATIVA, CEFERINA CABRERA, MIGUEL ÁNGEL CASTILLO Y LOURDES BENCOSME

Introducción

Desarrollar una cultura de investigación en el aula define el qué se aprende, cómo se aprende y hacia dónde va el conocimiento; permite construir y reconstruir la realidad. La investigación en el aula es la base fundamental para que se den los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera efectiva. Sin embargo, en un diagnóstico realizado a los estudiantes que ingresan al Recinto Luis Napoleón Núñez Molina, se observa que muestran deficiencias para apropiarse y aplicar técnicas de aprender a aprender, en el desarrollo del hábito de estudio, en la comprensión y producción de textos orales y escritos. Muestran, además, escaso desarrollo del pensamiento lógico, de la capacidad para interconectar ideas, conocimiento y procesos, así como del hábito de organizar y sistematizar las experiencias, todo lo cual es necesario superar en el proceso de formación del investigador.

La problemática antes expuesta puede estar ligada a la poca experiencia de investigación adquirida por los alumnos en procesos educativos anteriores. Otro aspecto importante lo constituye el hecho de que este instituto asumió recientemente el enfoque cualitativo como paradigma de las investigaciones que se realizan en los procesos de práctica y pasantía. Esto responde al convencimiento de una gran necesidad: que los egresados valoren el modelo cualitativo y la investigación acción, dominen las técnicas y procedimientos para su aplicación, sean inquietos y observadores de su realidad, sistematicen sus experiencias, socialicen con sus pares, se documenten sobre las dificultades, reflexionen objetiva y organizadamente sobre ellas, entre otras prácticas. Si se consigue desarrollar esta actitud y práctica en los egresados, se entiende que la situación en las escuelas puede cambiar, porque ellos serán docentes comprometidos, que se involucren en la búsqueda de soluciones.

Los Fundamentos del Currículum en la República Dominicana (1994, p.6) en su tomo No. 1, dedican el capítulo ocho a la investigación educativa como punto de apoyo para una gestión curricular efectiva, orientada hacia la crítica sistemática de la práctica para producir innovaciones exitosas. La investigación educativa que propone este diseño debe realizarse fundamentalmente, en los propios centros educativos.

Objetivos de la investigación

- Mejorar la cultura de investigación áulica en los docentes en formación, mediante la aplicación de técnicas de investigación-acción.
- Implementar una cultura de investigación en el aula.
- Determinar las problemáticas de aula que pueden abordar los estudiantes y profesores.
- Involucrar a los alumnos en investigaciones del contexto escolar.
- Promover técnica de trabajo en equipo para facilitar la construcción de los conocimientos.
- Intervenir en situaciones problemáticas del aula.
- Identificar los documentos fundamentales que sustentan la investigación en el Recinto Luis Napoleón Núñez Molina.

- Identificar las técnicas y estrategias de enseñanza que relacionadas con la investigación se aplican en las intervenciones del recinto.
- Promover acciones encaminadas a desarrollar la capacidad de observación, e interacción, reflexiva, dialógica y de razonamiento lógico.

Metodología

El enfoque metodológico asumido por los investigadores para realizar este estudio responde al modelo de investigación-acción, fundamentado para producir cambios que fomenten la creación de una cultura de investigación. Es el resultado de la reflexión del quehacer cotidiano, con la intención de propiciar en los estudiantes la autorreflexión, el intercambio de experiencias e involucrarlos en la mejora y cambio de las prácticas educativas. Esta visión considera al profesor como investigador de su propio quehacer docente, de acuerdo con los planteamientos de Stenhouse (1984), y Carr y Kemmis (1988). En esta investigación se asumieron las cuatro fases planteadas por Kemmis (1988), citado en Latorre (2007), que consisten en: planificación, acción, observación y reflexión. La primera fase estuvo compuesta por el plan general en la cual se describió el problema: cultura de investigación de los estudiantes del Recinto, se hizo un planteamiento relativo a la hipótesis: ¿Cómo mejorar la cultura de investigación en el aula? Las técnicas utilizadas para la recogida de las informaciones, fueron: diario reflexivo y entrevistas.

Conceptos claves del marco teórico

Investigar. “...la investigación es un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos y fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad... una búsqueda de hechos, un camino para conocer la realidad, un procedimiento para conocer verdades parciales,-o mejor-, para descubrir no falsedades parciales.”(Ander-Egg, 2002. p.5).

Investigación-acción. Es un método de investigación en el que el investigador tiene un doble rol: de investigador y de participante. Combina dos tipos de conocimientos: el conocimiento teórico y el conocimiento de un contexto determinado.

La cultura de investigación. “... puede ser concebida como caracterización general de cualquier comunidad de investigadores basándose en una serie de conceptos que son imprescindibles para esa cultura. Nos referimos al significado de racionalidad, verdad, objetividad, teoría y observación. Estos términos pueden ser empleados para señalar modos de entender y organizar el mundo compartido por una comunidad. Tal es el caso de la cultura de investigación”. (Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 12 (3), 13-14).

Nueva tendencia. Es entendida como un nuevo principio que pretende la formación de todo ciudadano en el conocimiento, la comprensión y el respeto de las diversas culturas de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación y de interacción con personas de las diversas culturas; en la creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas (Merino y Muñoz Sedano, 2005. p.56).

Reflexión de la práctica. Punto de partida para la comprensión por parte de los docentes, de sus prácticas, promoviendo la reflexión y la problematización en la acción para permitir la elaboración de una teoría sustantiva en y para la práctica.

Resultados alcanzados en la investigación

Desarrollar el proceso de esta investigación constituyó una experiencia enriquecedora que vino a completar el proceso de la maestría cursada. Resultó ser una aproximación real a lo que se espera que se haga costumbre en nuestra práctica, a fin de reducir la brecha existente entre los planteamientos de los documentos que sustentan el sistema educativo, respecto de la investigación y lo que realmente sucede en las aulas. En sentido general, el equipo se mantuvo integrado trabajando de manera activa. Por su parte, el grupo de estudiantes fue muy inquieto, reflexivo y colaborador. Esta experiencia refuerza la convicción de que es posible desarrollar y mantener la cultura de investigación en el aula. Mantenerla depende de los maestros, pero también del enfoque curricular que se aplique desde otras instancias, en las que se conciba la investigación como un aspecto importante de la vida institucional.

Los cambios generados en nuestra práctica docente después de desarrollar el estudio, permitieron que asumiéramos la investigación como un eje transversal en todas las asignaturas que se imparten en los diferentes programas. Y ser agentes observadores de nuestra propia práctica, sistematizando lo que ocurre en el desarrollo de los procesos.

Dichos cambios también nos facilitaron el desarrollo de técnicas innovadoras en la práctica de aula para propiciar actitudes en los estudiantes en formación. También cambiar de actitud frente a la investigación educativa, al considerarla como un proceso posible y normal dentro del proceso de enseñanzas y aprendizaje. Pudimos llevar un registro de los pormenores durante el desarrollo de las prácticas y reconocer más a fondo la realidad de lo que ocurre en el aula, para tomar decisiones viables de solución. Los estudiantes que cursan nuestras asignaturas se ven más motivados y preocupados por su aprendizaje y actúan de manera más autorregulada.

Los miembros del equipo investigador mostraron mayor seguridad en los procesos de planificación y evaluación, lo cual se evidenció en el momento de preparar las acciones de los procesos y en la comprobación de los resultados. En esta investigación, se realizaron importantes aportes al desarrollo de las capacidades reflexivas de todos los involucrados en el proceso de investigación. Las técnicas que se utilizaron ayudaron a generar una práctica compartida desde diferentes perspectivas y de comprensión de los procesos pedagógicos.

Todas las consideraciones expuestas más arriba permiten afirmar que esta investigación ha sido relevante en el entorno del Recinto, los maestros del equipo investigador y los alumnos que cursan el profesorado. Se puede asegurar que los alumnos que egresen del centro tienen las competencias necesarias para asumir la investigación educativa como un pilar de su desarrollo profesional.

En los procesos de formación y profesionalización en que se involucra el magisterio dominicano, se reconoce la investigación-acción como una forma de dar respuesta a problemas que se presentan en su contexto, pero esa apertura se limita básicamente a la teoría: se reconoce su valor y posibilidad de aporte, pero es muy poca la experiencia en su aplicación. El Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña se esfuerza en depurar el proceso de aplicación de este modelo, aunque no escapa a problemáticas que ya se han referido. En este marco, se explica la contribución a la formación de una cultura de investigación que se buscaba con el desarrollo de este estudio.

El equipo responsable de este estudio ve necesario ampliar la discusión sobre el tema cultura de la investigación y, más que todo, en el modelo cualitativo. Este reto se interpreta mejor en la medida

en que se avance en la comprensión de los principios y las condiciones propias de la investigación cualitativa, su objeto de estudio, sus teorías, sus métodos y sus aportes a la dinámica del ejercicio docente y la gestión de los centros educativos. Ahora bien, crear una cultura en cualquier aspecto es un proceso que se consigue muy a largo plazo, por lo que pensar en el desarrollo de una cultura de investigación solo es posible en la medida en que los docentes vayamos incorporando a nuestra vida profesional su importantización y ejecución. Solo así se podrán hacer esas contribuciones, lo cual debe comenzar desde la formación inicial de los docentes. Se entiende que la adquisición de una cultura de investigación depende, además del grado de capacitación de los docentes, de las condiciones de vida del maestro, su carga de trabajo y de las condiciones materiales en que desenvuelve, entre otros.

La realidad dominicana presenta un maestro súper ocupado en el trabajo presencial con los alumnos, que está entrando en contacto con nuevos paradigmas educativos que lo comprometen a encaminar acciones que requieren tiempo, motivación, estudio, y una de ellas es la investigación-acción. Estamos en un proceso de transición fuerte respecto a enfoques investigativos, que tiene que ver con la asunción del modelo cualitativo en adición al modelo imperante. Y la educación está involucrada en éste. Por ejemplo, hay líneas que apuntan a un maestro crítico, reflexivo, observador de su propia práctica que tiene que ver con la calidad de los procesos dentro y fuera del aula. Por ello, se considera que es necesario y trascendente asumir la investigación educativa como una cultura de las aulas y la sociedad dominicana.

De acuerdo con Madrid (1998, p.9), cuando el profesor investiga, pone en funcionamiento el conocimiento que ya ha desarrollado, sus experiencias y conceptos previos, y los emplea para explorar y analizar determinados procesos complejos hasta que los comprende y les encuentra sentido. De esta forma, se suceden nuevos procesos de reestructuración, construcción conceptual y de desarrollo intelectual. En este sentido, la investigación en el aula es fundamental para mejorar, tanto la formación personal del profesorado que la aplica como sus prácticas curriculares en el aula. Para alcanzar estas aspiraciones, se necesita una preocupación general, voluntad firme de los docentes y los gestores, recursos económicos y el mejoramiento de las condiciones mencionadas.

Los alumnos que participaron en este estudio mostraron una actitud positiva e interés hacia la investigación. Esta afirmación es corroborada al analizar las puntualizaciones de los profesores que estuvieron con los alumnos un ciclo después de la intervención, cuando destacaron la calidad de los trabajos de campo que realizaron los estudiantes, las técnicas de investigación que aplicaron, la forma colaborativa y reflexiva con que desarrollaron los contenidos y debates suscitados en el aula, la selección de situaciones problemáticas, que luego convirtieron en proyecto e implementaron en planes de mejora.

De acuerdo con las vivencias propias del proceso de intervención que se realizó, se pudo confirmar que los estudiantes adquirieron competencias para: trabajar en equipo, identificar problemáticas y elaborar proyectos e intervenir; además, asumir las asignaturas de forma responsable con una actitud reflexiva y colaborativa. Desarrollar una cultura de investigación entre los docentes es una aspiración para pacientes, pero, al mismo tiempo, para persistentes y sistemáticos. Debe ser trabajada a través del currículo.

El equipo de investigación, como resultado de las experiencias adquiridas, presenta algunos lineamientos para obtener una cultura de investigación en el aula:

- a) El diario reflexivo es un medio para recoger de manera narrativa, las descripciones, incidentes, percepciones, sentimientos y reflexiones en los estudiantes y docentes.
- b) La interacción en el aula, durante el desarrollo del proceso de investigación-acción permite la autorreflexión en los estudiantes.
- c) La promoción del intercambio de experiencias vividas entre los estudiantes fomenta la socialización de saberes.
- d) Los procesos de participación y colaboración entre los grupos generan cambios y fortalecen la práctica.
- e) El uso de técnicas innovadoras como el diario reflexivo, los audiovisuales, el diario de campo y las observaciones participantes, favorecen la sistematización de las informaciones.
- f) El implemento de estrategias metodológicas como: el incidente crítico, el rompecabezas, el debate, el estudio dirigido, la discusión grupal, la prueba de libro abierto, entre otros, dinamizan y dan significatividad al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- g) El desarrollo de una cultura de investigación propicia las habilidades y competencias para trascender la frontera de la propia reflexión y poner en agenda futuras investigaciones.

Recomendaciones

Mantener y reforzar los procesos de formación y capacitación docente.

Enfatizar la investigación acción a partir de las asignaturas y ser celosos y sistemáticos, no sólo en el alcance de objetivos conceptuales, sino en los procedimentales y actitudinales, porque entendemos que esto puede contribuir a que los procesos formativos de los docentes se vayan reflejando en su desempeño laboral.

Que esta experiencia sea transferida a todos los programas y asignaturas que desarrolla el Recinto.

Crear los espacios y dedicar el tiempo necesario para que los docentes puedan realizar estudios orientados a la reflexión y revisión de su propia práctica.

Generar espacios para la investigación educativa que permitan desarrollar un proceso dinámico y socializador de experiencias, que incidan de manera significativa en los estudiantes y los docentes, para lograr un entendimiento crítico de las situaciones y fenómenos educativos que se presenten en un marco de referencia científico.

Referencias bibliográficas

1. ANDER-EGG, (2002). Metodología y práctica de la animación sociocultural. Primera impresión Madrid España, primera edición.
2. Mejía R. (2005). Innovaciones educativas: perspectivas de la investigación en el Magisterio, Santo Domingo. R.D. Ciedhumano.
3. Stenhouse, L. (1998). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, España: Morata.
4. Latorre, A. (2007). La Investigación-Acción. Conocer y Cambiar la Práctica Educativa, Barcelona: GRAO.
5. SEEBAC. Fundamentos del Currículum. Tomo I (1994). Serie Innova (2000). República Dominicana: Alfa y Omega.
6. Buendía, L. (Coordinador, (1993): Análisis de la Investigación Educativa. Edit. Universidad de Granada. Granada.
7. Schön D. (1995). Formación de Formadores. CEAAL. Dimensión Educativa. Bogotá, 1ra. Edición.
8. Kemmis S. (1988) Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado, Barcelona: Editorial Martínez.
9. Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.
10. Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la Investigación Acción. Madrid España: Morata.
Carr, W.; Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
11. Rizo F., Es posible una formación sistémica para la investigación educativa, capturado en fmrizo@prodigy.net.mx, 24 de junio de 2008.
12. Bisquerra R. (1989): Métodos de Investigación Educativa. Barcelona: Editorial CEAC.
13. Ary, Donald, et.al. (1990) Introducción a la investigación pedagógica. México: McGraw-Hill.
14. Francesco V., Giovanni M. (2002). La investigación en educación y pedagogía: fundamentos y técnicas. Serie Escuela Transformadora, Libro 2, Bogotá, Colombia. Editorial Magisterio.
15. Travers, Robert M. W. (1979). Introducción a la investigación educacional. Vers. de Eduardo J. Prieto. cast. 1ª reimpr. Argentina, Paidós.
16. Imbernón, F. (2007). La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado. Hacia una Nueva Cultura Profesional, Barcelona: Biblioteca de Aula.
17. Elliot, J. (1990) La investigación-acción en educación. Edit. Morata. Madrid.
18. Ancizar Munevar M., R.; Quintero Corzo, J.: Investigación pedagógica y formación del profesorado.
19. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 12 (3), 13-14) extraída de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/125555765010.pdf
20. Merino y Muñoz (2005). *Tendencias actuales de la educación intercultural*, recuperado el 20/5/2008 de http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=37
21. Villa M. (s.f.), *Reflexiones sobre la práctica docente: una estrategia para el mejoramiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el nuevo milenio*, recuperado 28/9/09, de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/encuentro1/dellacasa.D.pdf>

PANEL 3: EVALUACIÓN DE LOGROS DE APRENDIZAJE Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

Coordinador: Jesús Medina, M.A.

Relatora: Cesarina Bencosme, M.A.

1 RENDIMIENTO ACADÉMICO SOBRE DOMINIO LÓGICO-ALGEBRAICO DE LOS ESTUDIANTES DE 1ER. AÑO DEL NIVEL MEDIO EN EL ÁREA DE MATEMÁTICA DEL LICEO LA SALLE, ARROYO FRÍO, DEL DISTRITO EDUCATIVO 06-01, DE JOSÉ CONTRERAS. AÑO ESCOLAR 2010-2011. MARÍA MERCEDES PEÑA ROSARIO, M.A. , Y VÍCTOR ROLDÁN NÚÑEZ VÁSQUEZ, M.A.

Introducción

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

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

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

Objetivo general

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

Específicos

- Describir las características socioculturales y demográficas de los estudiantes de primer año del Nivel Medio del liceo La Salle, Arroyo Frío.
- Determinar el nivel de rendimiento académico de los/las estudiantes objeto de estudio sobre dominio lógico-algebraico.
- Describir los factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes encuestados.
- Verificar el nivel de relación de las calificaciones reportadas por los maestros y el rendimiento académico de los estudiantes que participaron en la investigación.

Principales referentes teóricos

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

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

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

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

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

Calificación del rendimiento académico

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

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

Tabla No. 1

Categorización del nivel de rendimiento

Puntuación	Valoración del aprendizaje logrado
A = 90-100	Excelente
B = 80–89	Muy Bueno
C = 70–79	Bueno
D = 0–69	Deficiente

Fuente: Ordenanza 1-96, páginas 26 y 27

Investigaciones sobre rendimiento académico

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

Además, el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) en un estudio sobre el Nivel de Rendimiento Académico en los Centros de Excelencia de Educación Media y su Comparación con el Nivel de Rendimiento de otros Centros Educativos de Educación Media de las regionales de Santo Domingo, determinó que el nivel de rendimiento en el área de matemáticas y otras áreas en los centros educativos de media es muy bajo, en comparación con los centros privados y los Centros de Excelencia de Educación Media; según los investigadores, esta diferencia es debido a las intervenciones pedagógicas, los recursos y las atenciones diferenciadas que se desarrollan en los CEM y a características sociodemográficas y culturales y proponen el cambio a los CEM de los centros de Educación Media.

Este estudio se ubica en el marco de la investigación descriptiva y no experimental en vista de que la investigación tiene como propósito determinar el rendimiento académico sobre dominio lógico-algebraico de los estudiantes en su ambiente natural, siendo el diseño un modelo conceptual y operativo que permite contrastar los aspectos teóricos con los hechos y fenómenos observados tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlo.

Técnicas de recolección de datos:

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario que permitió la evaluación de las variables estudiadas. Luego, se procedió a la calificación de las pruebas con los baremos más actualizados y adecuados para la muestra a que se tuvo acceso, y se realizó el análisis estadístico de los resultados a través del paquete de análisis estadístico para la investigación en ciencias sociales SPSS (versión 17), con el fin de darle objetividad a la investigación. Para acceder a los datos relacionados con las calificaciones reportadas por los maestros, se utilizó la técnica documental, al consultar los promedios ponderados de los estudiantes en el centro educativo, luego de culminar el primer semestre.

Universo, Población y Muestra

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

Descripción y validación del instrumento

Para la realización del estudio se utilizó un cuestionario dirigido a los estudiantes con el objetivo de analizar las variables a investigar. Este instrumento constó de tres secciones, su primera sección se estructuró de 8 ítems, referentes a las características socioculturales y demográficas (sexo, edad, distancia al centro educativo, personas con quien vive, materiales de construcción de la vivienda, nivel académico de los padres e ingreso familiar).

La segunda sección presenta 15 ítems para verificar el rendimiento académico de los estudiantes, el cual fue elaborado tomando en consideración el currículo vigente para este nivel del Ministerio de Educación de la República Dominicana en la misma proporción en que aparecen (dominio lógico, 28%, dominio algebraico, 45%, dominio geométrico y trigonométrico, 19%, y estadística y azar 09%), haciendo énfasis en el dominio lógico y dominio algebraico.

La tercera parte del cuestionario se estructuró de 8 preguntas relacionadas con los factores que inciden el rendimiento académico de los estudiantes.

Los ítems son estructurados en base a 4 posibles respuestas (para la segunda parte), de las cuales tres son distractores. Para el caso de la primera sección, el número de opciones para cada ítem varía de acuerdo a los requerimientos propios de cada uno. De igual manera para la tercera parte del cuestionario.

Validación del instrumento

Para validar el instrumento se aplicó a un grupo de 10 estudiantes en condiciones similares a los de objetos de investigación como prueba piloto, además se les solicitó a 4 docentes del área de Matemática que laboran en este nivel que lean el contenido e hicieran las observaciones pertinentes. De igual manera, este instrumento contó con la revisión y aprobación de una experta en Lengua Española para verificar la coherencia de las ideas, a fin de corregir las fallas que pudiese tener el mismo. Estos, luego de revisar el instrumento, sugirieron cambios para mejorar la claridad y precisión de los mismos, los cuales fueron incorporados al cuestionario.

Para medir la consistencia interna del instrumento se utilizó post-aplicación del instrumento el coeficiente Alpha de Cronbach. Con relación a la segunda parte (ítems: 9–23) correspondiente al dominio lógico algebraico, se obtuvo un coeficiente de 0.46 el cual indica un nivel de consistencia bajo, aunque el mismo está muy próximo del valor mínimo aceptable, que es 0.5.

Principales resultados y su discusión

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

El nivel de rendimiento académico de los estudiantes (100%) evaluados se encuentra en un nivel bajo (deficiente 0 – 69) que significa un aprendizaje no logrado. Esto implica que los estudiantes no dominan los contenidos estudiados en el primer año del Nivel Medio relacionado con los dominios lógico y algebraico. Lo que quiere decir que estos estudiantes aun no logran los niveles de calidad deseados. Estos datos son similares a los encontrados por el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) en el Estudio sobre el Nivel de Rendimiento Académico en los Centros de Excelencia de Educación Media y su Comparación con el Nivel de Rendimiento de otros Centros Educativos de las Regionales de Santo Domingo, y el realizado por el LLECE (SERCE 2008).

Los factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de primer año del Nivel Medio, son:

- Las estrategias metodológicas para el desarrollo de la clase,
- Las estrategias usadas para la evaluación de los aprendizajes,
- El nivel académico de la madre, el ingreso familiar mensual,
- El tiempo dedicado al estudio,
- La edad entre otros. Son factores que inciden en el rendimiento académico de los Estudiantes objeto de investigación.

En esa misma línea, Jiménez (citado en Reyes, 2003) afirma que el rendimiento académico o escolar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera como es influido por el grupo de pares, el aula o el propio contexto educativo, las estrategias metodológicas empleadas por el profesor, entre otros factores determinantes.

Finalmente, al comparar el rendimiento académico obtenido en la prueba aplicada y las notas reportadas por los maestros, hallamos que existen diferencias entre estas dos medias. La calificación media reportada por los maestros es de 86 puntos; sin embargo, la calificación media obtenida en la prueba aplicada es de 38.28 puntos. Parece ser que los maestros no están siendo justos al asignar calificaciones que no se corresponden con el rendimiento académico de los estudiantes.

Conclusiones

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

En general, el nivel de rendimiento académico sobre dominio lógico algebraico de los estudiantes que participaron como muestra, es deficiente, ya que la media general de rendimiento es de 38.28 puntos.

De manera particular, los estudiantes muestran mayor dominio referente al Álgebra (40.65) que sobre el dominio lógico donde los estudiantes lograron una calificación media de 33.55.

Al comparar la calificación promedio de los estudiantes en la edad recomendada para este nivel con los demás, las diferencias no son estadísticamente significativas ($p = 0.51$); sin embargo, se evidencia una notable diferencia, lo que refleja la importancia de eliminar la sobreedad de los centros educativos y tener estudiantes en los diferentes niveles en la edad sugerida para elevar el nivel de calidad de los aprendizajes.

Los estudiantes cuyas madres han logrado concluir sus estudios superiores, obtuvieron la media general más alta (41.33). En cambio, los estudiantes con padres con nivel académico universitario obtuvieron la media más baja (33.33), lo que demuestra que la influencia de la madre es determinante en el rendimiento académico. Esta diferencia estadísticamente no es significativa ($p = 0.61$)

Con respecto al rendimiento académico, según el ingreso familiar, los estudiantes que viven con familias con ingresos superiores a los RD\$20,000.00 pesos obtienen la mayor calificación media general (46.67), en tanto que aquellos estudiantes cuyos ingresos familiares no superan los RD\$10,000.00 pesos obtienen la menor calificación media general (32.22), lo que parece indicar que a mayor ingreso familiar mayor rendimiento académico. No obstante esta diferencia observada estadísticamente no es significativa ($p = 0.48$).

En relación a los factores que inciden en el rendimiento académico, se determinó que los maestros de este nivel en un bajo porcentaje (3.2%) utilizan como estrategia metodológica los proyectos de aula, sin embargo, en un alto porcentaje prefieren utilizar las exposiciones (58.1%), los análisis de caso (41.9%). En ese mismo orden, para evaluar, estos maestros prefieren utilizar los exámenes, sin embargo, los proyectos de aula (Estrategia metodológica para la buena práctica de aula) no lo utilizan para la evaluación, debido supuestamente al desconocimiento de esta metodología.

Las calificaciones escolares reportadas por los maestros (media: 86 puntos) difieren en gran medida a la obtenida por los estudiantes en la prueba aplicada (calificación media de 38.28 puntos).

Bibliografía básica

1. Chávez, A. (2006). Bienestar Psicológico y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio superior. (Tesis de maestría, Universidad de Colima). Recuperado de http://digeset.ucol.mx/tesis_posgrado/pdf/alfonso_chavez_uribe.pdf [12 de julio de 2011]
2. Díaz Herrera, Miguel Ángel (1995). Metodología de la investigación. Ediciones O&M. República Dominicana.
3. Fuentes, R. (2006). Factores que afectan el rendimiento académico del estudiante de Enfermería de la Universidad de Mariano Gálvez. (Tesis de grado, Universidad Mariano Gálvez de Guatemala). Recuperado de <http://biblioteca.umg.edu.gt/digital/45575.pdf> [10 de julio de 2011].
4. Hernández, Roberto. Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2010). Metodología de la Investigación (5ta. ed.). México D.F. Interamericana Editores.
5. Instituto Dominicano de investigación y Evolución de la Calidad Educativa (IDEICE) (2009). Estudio sobre el Nivel de Rendimiento Académico en los Centros de Excelencia de Educación Media y su Comparación con el Nivel de Rendimiento de otros Centros Educativos de las Regionales de Santo Domingo. Santo Domingo, República Dominicana: IDEICE.
6. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) (2009). Informe del laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación (SERCE: Segundo estudio regional comparativo). Santiago, Chile: LLECE.
7. Ministerio de Educación de la República Dominicana. (MINERD). (2009 y 2010). Informe de Resultados de Pruebas Nacionales. Santo Domingo. República Dominicana: MINERD.
8. OECD (2008). Informe sobre las Políticas Nacionales de Educación: República Dominicana Recuperado de: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/7/41428055.pdf>[03 de Agosto de 2011].
9. Reyes, Y. (2003). Rendimiento Académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM. (Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/salud/reyes_t_y/bibliografia.htm [23 de Julio de 2011].
10. Secretaría de Estado de Educación (2010). Currículo innovado de Educación Media (1era. ed.). Santo Domingo. República Dominicana. SEE.
11. Secretaría de Estado de Educación. (2006). Modelo de gestión de la calidad para los centros educativos. Santo Domingo. República Dominicana: SEE.
12. Secretaría de Estado de Educación. (1997). Ley General de Educación 66-97 (1era. ed.). Santo Domingo. República Dominicana: SEE.
13. Secretaría de Estado de Educación. (2008). Plan Decenal de Educación 2008-2018 (1era. ed.). Santo Domingo. República Dominicana. SEE.
14. Villar, Carina (2010). Una guía orientada por la 6ta. Edición del manual de estilo APA (1ra. ed.). La Vega, República Dominicana.

Introducción

Esta investigación se realizó en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Emilio Prud'Homme, ubicado en el municipio de Santiago de los Caballeros. Es una institución de carácter estatal y de servicio público, destinada a la formación de recursos humanos para el sector educativo de la región del Cibao y todo el país. Entre los propósitos generales del instituto está propiciar en los futuros docentes la capacidad de elaborar y producir conocimientos, apropiarse de ellos con el fin de conseguir la excelencia profesional.

Problemática

Los estudiantes del tercer ciclo de la Licenciatura del Nivel Básico del Recinto Emilio Prud'Homme presentan debilidad en el área de la Lengua Española, al leer poseen dificultad para dar la debida entonación a algunas palabras, leen de forma lenta, poco fluida, titubean, presentan un tono de voz bajo y se muestran nerviosos e inseguros. Al escribir se les hace difícil la extracción de la idea principal de un texto, sólo se limitan a escribir oraciones con poca coherencia y concordancia entre género y número; su redacción es lacónica. Además, muestran inseguridad y timidez que se manifiesta en desmotivación, conflictos en las relaciones interpersonales en el aula y en el bajo rendimiento académico, situación que posiblemente puede estar enraizada en múltiples causas como: la edad, la situación socioeconómica, el nivel educativo de los padres y las madres, la cultura lectora, el tiempo que le dedican al estudio, el programa o modalidad educativa donde se han formado. Esta realidad nos motivó a desarrollar en el aula durante dos ciclos académicos, en las asignaturas Psicología Educativa y Ciencias Sociales, un conjunto de estrategias metodológicas innovadoras como: recuperación de la percepción individual y grupal, cuatro esquinas, socialización, lecturas guiadas, investigación/revisión bibliográfica, mesa redonda, rompimiento de fatiga, confrontación de ideas, talleres educativos, trabajo en equipo, redes semánticas, exposiciones de las producciones, mapa conceptual y diario de clases.

Hipótesis de Acción

Para llevar a cabo esta investigación, el equipo de trabajo se plantea las siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo podemos mejorar la comprensión lectora en los futuros profesionales de la educación?
2. ¿Cuáles estrategias y técnicas innovadoras implementar para mejorar la comprensión lectora, la fluidez y la producción escrita en los futuros profesionales de la educación?

Objetivo general

Implementar estrategias metodológicas innovadoras que contribuyan a mejorar nuestra práctica educativa y la comprensión lectora en los futuros profesionales de la educación.

Principales referentes teóricos

Morales (2001, 69) plantea que leer es comprender, es una competencia imprescindible en cualquier profesional, por eso no hay que extrañarse que alumnos que no tuvieron una sólida formación lectora suelen fracasar en los niveles de educación media y superior.

García (2001, 45), enfoca la lectura como un medio de construcción de la cultura intelectual, la lectura adecuada es la mejor manera de desarrollar el intelecto. La lectura es una competencia básica para todo ser humano, en especial, para el profesional, no se trata de una simple descodificación de palabras, sino, más bien, de establecer una relación entre lo leído y el que lee, construyendo un nuevo significado.

Ferreiro y Teberosky (1999, 82) expresa que la escritura constituye, al igual que el lenguaje, un sistema con reglas propias, que representa los sonidos del habla.

Concepción (2006, 19) sostiene que la escritura tiene carácter especial, está constituida por grafías, su comunicación es duradera (las letras se graban en un soporte duradero).

Para García (2006, 5) escribir es una actividad compleja, es el índice más fiable de la formación intelectual y el indicador más objetivo de las competencias prácticas, en ella se expresa la organización mental y los conocimientos previos que se posee, al igual que la madurez intelectual, la riqueza de lenguaje y la coherencia. Todo texto debe ser escrito con claridad de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, desechar palabras superfluas, para que el lector comprenda, interprete, le agrade y subsuma el contenido.

El Manual del proyecto Lecto-escritura AME establece que el proceso para la comprensión lectora exige: ser consciente del contexto comunicativo en el que se desarrollará el texto, ser capaz de generar y ordenar ideas sobre la escritura, para planificar la estructura global, tener claro qué efecto quiere lograr y que estrategias utilizar, manejar las convenciones del código (gramática, léxico, ortografía), asegurar la coherencia y la lógica del texto, producir un escrito claro, legible y utilizar adecuadamente los signos de puntuación para comunicar los significados deseados.

Cairney (2002, 57) sostiene que la comprensión lectora significa construir y elaborar significado. Asimismo, plantea que el significado es relativo en consecuencia, los lectores que comparten una cultura común y leen un texto en un ambiente similar, crearán textos parecidos en sus cerebros, aunque el significado que cada uno cree no coincidirá exactamente con los demás.

No obstante, Maceiras (2002, 204) expresa que comprensión lectora es la instancia o momento crítico en pos de un conocimiento verdadero, libre de prejuicios. La comprensión lectora es un proceso donde el lector interactúa con el contenido de un texto para darle significado, tomando en cuenta sus experiencias, cultura, la estructura cognitiva, vivencias, los intereses y las motivaciones.

El profesor García (2007) expresa que para comprender un texto es preciso que se activen en el sujeto los esquemas apropiados, cuando no se dispone de esquemas o el texto no proporciona las claves para activarlas no se produce una lectura comprensiva. Un texto no se puede considerar como simples oraciones desconectadas o sueltas una de otra, debe existir entre ellas coherencia sintáctica y temática, para su comprensión se requiere comprender la información o contenido del texto e integrar el conocimiento que posee el lector, éste no se limita a ser un ente pasivo en el texto, ha de convertirse en un ser activo, creador de nuevas ideas o significados.

Díaz y Gerardo (100. Pág. 72) sostienen que las estrategias apoyan los contenidos durante el proceso mismo de enseñanza y apuntan a la detección de la información principal, la conceptualización de contenidos, la delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos y el mantenimiento de la tensión motivación. Aquí, entre otras, pueden incluirse: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías.

Woolfolk (1995, Pág. 271) considera que las estrategias de enseñanza son ideas para lograr los objetivos de aprendizaje, un tipo de plan general de ataque para manejar las tareas de aprendizaje.

Para Llopis (1996, Pág. 165), las estrategias de aprendizaje son comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognoscitivos, afectivos con el fin de enfrentarse a situaciones y problemas globales o específicos de aprendizaje para facilitar la asimilación.

Estrategias	Objetivos
Recuperación de la percepción individual y grupal.	Valorar los conocimientos y experiencias que posee los alumnos para facilitar el acceso de nuevos conocimientos y desarrollar la expresión oral y escrita.
Bola de nieve.	Socializar un tema sin repetir ideas, con la finalidad de destacar los aprendizajes principales y desarrollar la capacidad de síntesis, análisis y comprensión.
Cuatro esquinas.	Ayudar a resolver problemas, respetar y defender diferentes puntos de vistas, comprender e interpretar lo que leen, desarrollar la criticidad y exponer sus ideas.
Socialización.	Permitir la libre expresión de las opiniones y de los conocimientos elaborados, la identificación de problemas y soluciones en un ambiente de cooperación y solidaridad.
Lectura guiada	Desarrollar en los estudiantes la capacidad de comprensión, interpretación lectora y un pensamiento reflexivo.
Investigación/revisión bibliográfica.	Investigar o revisar en diferentes fuentes bibliográficas la literatura existente sobre los temas, para establecer relaciones, diferencias y construir nuevos conocimientos.
Mesa redonda.	Discutir y analizar sobre un tema previamente investigado, con la intención de desarrollar coherencia en la expresión oral y la toma de decisiones.
Rompimiento de fatiga.	Romper la fatiga, cansancio, aburrimiento y realizar cambios en las actividades para activar la participación y la atención en los estudiantes.
Diálogos.	Propiciar un diálogo crítico, abierto, sin miedo, libre a sugerencias y a reflexiones, donde se promueva la armonía, respeto y se transforme el pensamiento.

Confrontación de ideas.	Intercambiar saberes sobre un tema determinado que sirve para aproximarse a una situación desde diferentes puntos de vistas donde el tema debe ser susceptible a diferentes interpretaciones.
Talleres educativos.	Desarrollar habilidades lingüísticas, verbales, motrices cognitivas y afectivas.
Trabajo en equipo.	Mejorar las relaciones entre compañeros, provocar procesos de reflexión individual, colectiva y aumentar la comprensión, interpretación y redacción en el aprendizaje de los alumnos.
Redes semánticas y mapa conceptual.	Contextualizar y jerarquizar de manera gráfica las relaciones entre conceptos y proposiciones de un tema.
Exposiciones de las producciones.	Motivar a los estudiantes a exhibir la producción de sus ideas o saberes, para incentivar la creatividad y la imaginación.
Diario de clases.	Promover la autorregulación del alumno y facilitar que el docente pueda detectar las dificultades, fortalezas y sentimientos de los estudiantes para adecuar la ayuda que puede proporcionar.

Metodología

La metodología utilizada corresponde a la investigación cualitativa, en especial, la investigación-acción: estrategia que procura transformar, innovar y mejorar la realidad social y educativa mediante un proceso de integración y participación de todos los sectores implicados, donde se registra, y se analizan las reacciones e impresiones de todo lo ocurrido.

El modelo utilizado fue el propuesto por Kemmis, (1989, 35), integrado por cuatro fases o momentos interrelacionadas: Planificación, se diseña el plan a ejecutar. Acción, se implementan las estrategias y actividades programadas. Observación, se recogen y analizan las informaciones y Reflexión, se analiza, e interpretan los datos y se elaboran las conclusiones y recomendaciones; cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva y una intención prospectiva que forman conjuntamente un espiral autorreflexivo de conocimiento y acción.

Plan de acción

Etapa	Acciones/actividades
<p>Primera etapa Agosto / noviembre de 2007 Revisión de documentos y bibliografía.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de equipo investigación. Diagnóstico • Selección de problemática • Diseño • Envío, corrección y aprobación del proyecto • Presentación al personal de la institución • Selección de la muestra a intervenir.
<p>Segunda etapa. Octubre / diciembre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selección del grupo de alumnos, de las asignaturas y el horario en que realizaría la experiencia. • Elaborar los objetivos de la intervención. • Presentación y sensibilización a los alumnos para su participación en la intervención. • Preparación de materiales e instrumentos. • Profundización del diagnóstico. • Planificación de la intervención.
<p>Ciclo I. Del 17 de enero al 13 de marzo Planificación, Acción. Observación Reflexión.</p> <p>Ciclo II. Del 20 de mayo al 18 de julio. Planificación, Acción. Observación Reflexión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración del plan de acción del primer ciclo. • Proceso de intervenciones áulica en las asignaturas: Psicología Educativa y Ciencias Sociales, implementando estrategias que contribuyan al desarrollo de las competencias lectoras. • Desarrollo del taller la comprensión lectora y aspectos ortográficos. • Taller de autoestima. • Valoración y reflexión de los resultados de las intervenciones del primer ciclo. • Planificación del ciclo II. • Implementación del plan del segundo ciclo. • Proceso de intervención en las asignaturas: Orientación grupal y Ciencias Sociales, implementando estrategias que contribuyan al desarrollo de las competencias lectoras. • Valoración y reflexión de los resultados de las intervenciones.

<p>Etapa final Agosto y mayo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de los datos. • Descripción del proceso. • Valoración y reflexión de las etapas. • Conclusiones. • Recomendaciones. • Elaboración de informe. • Entrega de la tesis. • Exposición de los resultados.
--------------------------------------	--

Resultados alcanzados

Después de haber llevado un seguimiento sistemático y la implementación de estrategias metodológicas innovadoras, se lograron los siguientes resultados: que los estudiantes leyeran con más fluidez, mejoraran y aplicaran reglas ortográficas correctamente, enriquecieran su vocabulario, mostraran mayor dominio del contenido y creatividad en las exposiciones, usaran recursos elaborados por ellos mismos, participaran con mayor profundidad, criticidad y argumentación en los debates, valoraran el diccionario como herramienta imprescindible para la interpretación, producción de texto y la ampliación del vocabulario.

Apertura al diálogo, participar con espontaneidad, perder el miedo al hablar y a respetar las ideas de los demás, expresarse con más propiedad.

Aumentaron las competencias de lectura, interpretación, análisis, asimilación, redacción, comprensión, expresión, concordancia y coherencia en las ideas.

Lograron comparar los contenidos con la realidad y desarrollaron la capacidad reflexiva y crítica. Se evidenció progreso en las producciones, mejoras en la comprensión, redacción y seguridad en sus opiniones.

Aumentaron sus calificaciones, obteniendo mayor índice académico.

Se sintieron motivados, con actitud de apertura, entusiasmados, atentos, participativos y dispuestos para la adquisición de nuevos conocimientos.

Mejoraron las relaciones interpersonales del grupo, hubo mayor aceptación entre ellos, se elevó el nivel de la autoestima, disminuyó el miedo al expresarse en público y mostraron actitud de disposición y atención.

Recomendaciones

Conscientes de la importancia que reviste la comprensión lectora como competencia básica que debe poseer todo profesional y en especial el docente, el equipo de investigación recomienda que:

Se establezca un sistema de admisión que contemple criterios definidos del perfil académico y personal del ingresante a la carrera de educación.

Se institucionalice el curso propedéutico en las áreas de Lengua Española y Matemática, para nivelar e ir incentivando la capacidad de interpretación, comprensión y producción.

Se involucren todas las áreas del conocimiento en el desarrollo y seguimiento de las competencias lectoras de los estudiantes, para que no sólo sea responsabilidad del área de Lengua Española.

Promover desde las diferentes áreas del conocimiento concursos y olimpiadas que favorezcan e incentiven a que los estudiantes escriban, produzcan y publiquen sus ideas.

Calendarizar círculos de estudios de profesores del Recinto para que sigan actualizándose, informándose y sea un espacio de análisis, discusión y reflexión de las problemáticas de los estudiantes y proponer acciones de mejora.

Diseñar e implementar con los estudiantes talleres de crecimiento personal, de comprensión, interpretación y producción de textos.

Se asuma como metodología o eje transversal en el plan de estudio de la carrera, la investigación acción, para promover en los estudiantes y docentes la cultura de investigación.

Bibliografía

1. Alonso, T. (2005). Clave para la enseñanza de la comprensión lectora. Modelo de entrenamiento y evaluación, en la infancia y aprendizaje. Valencia. España.
2. Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de la universidad. Valencia: Universidad Valencia. (Orig, 2004).
3. Bartolomé, A. (2007). Tecnología de la Información y la Comunicación aplicada a la enseñanza. Programa para la capacitación para profesores de la formación inicial del profesorado. ISFODOSU. España.
4. Boggino, N. y Rosekraus, K. (2004). Investigación-Acción; reflexión crítica sobre la práctica educativa. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
5. Cairney, T. (2002). Enseñanza de la comprensión lectora. (4ta ed.).Madrid: Morata. S.L.
6. Campos, A. (2005). Mapas conceptuales, Mapas mentales. Otras formas de representar el conocimiento. Editorial Magisterio. Bogotá.
7. Cano, E. (2007). La evaluación. España.
8. Casanova, M^a. (2007). Manual de evaluación educativa. Madrid: La Muralla.
9. Concepción, M. (2006). La lengua oral y escrita. Santo Domingo: Moderna.
10. Díaz, F. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo; una interpretación constructivista: McGraw-Hill. México.
11. Escaño, J. y Gil, M. (2007). Programa de Capacitación para Formación de Profesores de Formación Inicial de profesorado del Instituto de Formación Docente Salomé Ureña. Santo Domingo, R. D.
12. Ferrero, E. y Gómez, M. (2002). Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y la escritura.
13. Ferrero, E. y Teberosky, A. (1999). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. (20ma ed.) México: Siglo XXI.
14. Ferrero, E. y Teberosky, A. (1999). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI Editores, s.a. de C.V. (Orig.1979).
15. Freire, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo Veintiuno: Madrid.
16. García, B. (2001). Redacción; Métodos de Organización y Expresión de Pensamiento. Santo Domingo, Rep. Dom.: Surco.
17. García, E. (2007). Leer y escribir desde la educación infantil y primaria; Estrategias cognitivas y metacognitivas de la lectura: Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
18. Gómez, M. (2006). Indicadores de la Comprensión Lectora: Editora. U.S.A.
19. González, P. (2004). Fortalecimiento de Conocimientos Previos en el Área de Español de los Bachilleres de Nuevo Ingreso a la Carrera Magisterial. Nova: Southeastern University.
20. Hernández, S. Fernández, C. y Baptista, P. (2004). Metodología de la investigación. (4ta ed.) México: McGraw-Hill.
21. Imbernón, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. España: GRAÓ.

22. Latorre, A. (2007). La investigación–acción; conocer y cambiar la práctica educativa. (4ta ed.). España: Grao.
23. Latorre, A. (2007). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: Graó.
24. Lino, J. (2007). Módulo Didáctica de la Lengua. Postgrado y educación permanente del ISFODOSU. Santo Domingo.
25. Lujan. M. (2006). Revista de Domingo para toda la familia. Educación Semanal. Cochabamba, Bolivia.
26. Maceiras, M. (2002). Metamorfosis del lenguaje. España: Síntesis. S. A.
27. Medina, J. (2007). Práctica reflexiva y capacitación docente. España.
28. Medina, M. Fuentes, C. y García F. (1997). Taller de Lectura y Redacción. (3era ed.). México: Trillas.
29. Morales, A. (2001). Problemas en el Aula. Madrid. España: Artes Gráficas.
30. Perrenoud, P. (2006). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. España: Graó (Orig. 2001).
31. Perrenoud, P. (2007). Diez nuevas ideas competencias para enseñar. España: GRAÓ. (Orig.1999).
32. Quintana, M. (1995). Lecturas sobre el uso de texto y otros medios educativos. Colección Fortalecimiento Institucional. Santo Domingo. SEEBAC-BID.
33. Quintilla, M. (1995). Lecturas sobre el uso del libro de texto y otros medios educativos. Uso del diccionario. Colección fortalecimiento. SEE. Santo Domingo. R. D.
34. Rivero. C. (2001). Estrategias de aprendizaje con el mapa de Geografía e Historia. Un reto en el cambio educativo de la secundaria.
35. Roa. M. (1995, 77-81). Lecturas sobre el uso del libro de texto y otros medios educativos. Uso del diccionario. Colección fortalecimiento. SEE. Santo Domingo. R. D.
36. Sanmarti, N. (2007). 10 ideas claves: Evaluar para aprender. España: Graó.
37. Schön, D. A. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós. (Orig. 1987).
38. Secretaría de Estado de Educación y Cultura. (SEEC). (2000). Síntesis de la Evaluación a medio término del Plan Decenal de Educación, Santo Domingo, República Dominicana
39. Villamizar, G. y Pacheco, M. (1998). La lectoescritura en el sistema escolar y metodología de la enseñanza de la lectoescritura. (2da, ed.).Venezuela: Laboratorio Educativo.

3 ANÁLISIS DEL NIVEL DE ESCOLARIDAD DE LOS TRABAJADORES INFORMALES MAYO-AGOSTO, 2011. UTESA, ROSANNA ALTAGRACIA ARIAS, M.A.

OBJETIVO GENERAL

Analizar el nivel de escolaridad de los trabajadores informales de Arenoso, Santiago.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Describir los aspectos que comprende el nivel de escolaridad en los trabajadores informales.
- Identificar la cantidad de trabajadores informales de Arenoso, Santiago.
- Determinar el nivel de escolaridad de los trabajadores informales de Arenoso, Santiago.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Sin un nivel de escolaridad que se corresponda con las exigencias actuales de la sociedad no se tendría un desarrollo adecuado y, por consiguiente, las probabilidades de caer en la informalidad serán más elevadas.

Mientras más preparación y educación tengan las personas, mayores serán las probabilidades de tener un empleo formal bien remunerado.

Cabe destacar que en los momentos actuales la economía informal está muy presente en la sociedad dominicana.

Ante la rapidez y profundidad con que se producen los cambios en la sociedad, en la ciencia y la tecnología, y en los estilos del modo de vida, es más notorio el desafío que enfrentan aquellos que no tienen un nivel de escolaridad mínimo para enfrentarse a la sociedad de hoy día.

Así mismo, en el trabajo informal el propio trabajador es quien organiza y dirige su actividad, tarea que le sería más fácil realizar si sus conocimientos fuesen más amplios.

Además, pueden adoptar dos formas básicas, como son el autoempleo individual o trabajo autónomo y el autoempleo colectivo, en el que el trabajador se desempeña en una organización de la que la misma forma parte como miembro pleno en la toma de decisiones.

Presentación y Análisis de Resultados

Cuadro No. 5. Lee y escribe.

Alternativas	Frecuencias	Porcentajes
Sí	37	92%
No	3	8%
Total	40	100%

Fuente: Pregunta No. 5 del cuestionario aplicado.

Cuadro No. 6. Nivel académico.

Alternativas	Frecuencias	Porcentajes
Primario	14	35%
Intermedio	21	53%
Técnico	5	12%
Otros	0	0%
Total	40	100%

Fuente: Pregunta No. 6 del cuestionario aplicado.

**Cuadro No. 7. Actividad
ad que realiza**

Alternativas	Frecuencias	Porcentajes
Comerciante	6	15%
Motoconcho	9	22%
Albañil	4	10%
Trabajos domésticos	5	13%
Chiripero	6	15%
Otros. Venta de jugos y tostadas	10	25%
Total	40	100%

Fuente: Pregunta No. 7 del cuestionario aplicado.

Cuadro No. 9. Ingreso mensual

Alternativas	Frecuencias	Porcentajes
Más de RD\$5,000	17	43%
Menos de RD\$5,000	12	30%
Más de RD\$10,000	11	27%
Total	40	100%

Fuente: Pregunta No. 9 del cuestionario aplicado.

Cuadro No. 12. El grado de escolaridad afecta el desempeño laboral.

Alternativas	Frecuencias	porcentajes
Sí	9	23%
No	31	77%
Total	40	100%

Fuente: Pregunta No. 12 del cuestionario aplicado.

Cuadro No. 13. Creencia de que la escolaridad más alta permite mejor trabajo.

Alternativas	Frecuencias	porcentajes
Sí	37	93%
No	3	7%
Total	40	100%

Fuente: Pregunta No. 13 del cuestionario aplicado

Conclusiones

Al terminar el proceso de investigación relativo al análisis del nivel de escolaridad de los trabajadores informales de Arenoso, Santiago, durante el período mayo-agosto, 2011, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

La mayoría de los trabajadores informales pertenece al sexo masculino y tienen más de 36 años de edad. Aunque hay un porcentaje significativo que tiene edades comprendidas entre 31 a 35 años. La mayoría sabe leer y escribir y tiene como nivel académico aprobado el intermedio o segundo ciclo del Nivel Básico. La minoría tiene nivel técnico.

El 77% expresó que el grado de escolaridad no le afecta el desempeño laboral, aunque expresa la mayoría que una escolaridad más alta le permite un mejor trabajo.

El mayor porcentaje de los trabajadores informales se dedica a la venta de jugos y tostadas, le sigue los motoconchos y el menor porcentaje trabaja en albañilería.

Acerca de la valoración del trabajo que realiza, la mayoría expresó que se siente muy bien, bien y regular, respectivamente. Sólo la minoría dijo que excelente.

En cuanto al ingreso mensual que reciben los trabajadores informales, la mayoría recibe más de RD\$ 5,000, otro porcentaje significativo, menos de RD\$5,000 y la minoría más de RD\$10,000 al mes. El mayor porcentaje de los trabajadores informales manifestó que cambiaría su trabajo por uno formal. Es importante destacar que el grado de escolaridad de los trabajadores informales de Arenoso está acorde con la actividad que realizan, ya que la mayoría sabe leer, escribir y tienen el segundo ciclo del Nivel Básico aprobado.

Recomendaciones

Luego de analizar los resultados de la investigación, es preciso plantear las siguientes recomendaciones:

Al Ministerio de Educación, implementar politécnicos en la comunidad de Arenoso, para que los jóvenes sean egresados del Nivel Medio con un oficio que les permita ingresar al mercado laboral.

A los trabajadores informales, ingresar a la escuela a terminar sus estudios en el horario pertinente.

A los docentes de la comunidad, motivar a los trabajadores informales y crear facilidades para que ingresen a la modalidad de adultos a terminar sus estudios.

Bibliografía

1. ANDER-EGG, E. (2005). Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Homo Sapiens Ediciones.
2. EGGER, P. GARCÍA, N. (2000). Apertura económica y empleo. (1ra. Edición). Suiza. Oficina Internacional del Trabajo.
3. GARRIDO, A. (2006). Sociopsicología del trabajo. (1ra. Edición). Barcelona. Editora Eureka Media, S.L.
4. MUÑOZ, C. SÁNCHEZ, H. NÚÑEZ, M. (2004). Educación y desarrollo socioeconómico en América Latina. (1ra. Edición). México.
5. TRILLA, J. LÓPEZ, F. (2003). La educación fuera de la escuela. (1ra. Edición). Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
6. CONTRERAS, M. (2006). Triunfa en tu primer trabajo. (1ra. Edición). México. Panorama Editorial, S. A.

4 LA DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: CASO UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS, UAPA. DRA. YANET JIMINIÁN.

INTRODUCCIÓN

La educación a distancia es una opción educativa para mantener o lograr la incorporación al sistema educativo de diferentes segmentos de la población con dificultades para cumplir con los requisitos de asistencia propios de los cursos regulares. Por esta razón, es que la deserción en la Educación a Distancia constituye una doble preocupación.

Según Brenes, M. (2005), la deserción en la educación superior es un fenómeno de gran magnitud que parece estar dando en toda la región latinoamericana y que tiene efectos, tanto a nivel institucional, como personal y social.

Las Instituciones de Educación Superior reconocen el problema de la deserción universitaria, pero en su mayoría, esta situación no se traduce en investigaciones que contribuyan a explicar la naturaleza de este fenómeno, conocer los niveles de deserción, determinar las características de los desertores, así como también, las razones que los llevan a dejar sus estudios.

La deserción es el abandono parcial o total de la universidad por parte de los/las alumnos(as). Es un problema educativo que afecta el desarrollo de la sociedad y este fenómeno social es ocasionado por diversas razones, ya sean políticas, económicas, familiares, etc; por lo que es un fenómeno complejo en su estudio.

El tema de la deserción constituye por su magnitud un problema importante del sistema de educación superior. Las altas tasas de abandono de los estudios que se producen en todos los niveles educativos tienen incidencia negativa sobre los procesos políticos, económicos, sociales y culturales del desarrollo nacional.

Esta investigación tiene como objetivo general analizar el nivel de deserción en la Universidad Abierta Para Adultos (UAPA) y las principales razones que indican los desertores.º

Los objetivos específicos fueron:

Determinar el cuatrimestre de mayor deserción, identificar las características sociodemográficas de los(las) alumnos(as) que desertan, determinar el (los) programa(s) académico(s) con mayor nivel de deserción, verificar el índice académico promedio de los(as) alumnos(las) que desertan, identificar las razones por la que desertan los(las) alumnos(as) en la Universidad Abierta Para Adultos (UAPA).

La razón fundamental que ha motivado la realización de esta investigación sobre la deserción es la necesidad de seguir indagando sobre un problema educativo que constituye uno de los mecanismos que la sociedad en general y las universidades en particular han institucionalizado como un proceso que permite marginar a muchos de los(las) alumnos(as) de su derecho a formarse en una profesión, olvidándose que deben brindar igualdad de oportunidades.

FUNDAMENTACIONES TEÓRICAS

Educación a distancia y sus bases teóricas

En los últimos años, la educación a distancia se ha diseminado ampliamente, y en forma paralela las innovaciones tecnológicas de la información y la comunicación se incluyen como parte importante de los procesos educativos que se generan en estos sistemas.

La modalidad de educación a distancia se distingue de la presencial, especialmente, por la separación física, en tiempo y espacio, entre el (la) docente y el (la) alumno(a), por la comunicación mediatizada y el trabajo independiente del (de la) alumno(a).

García, L. (1994, p. 94) señala que las ventajas de los sistemas de enseñanza a distancia son las siguientes:

- Se elimina o reducen al máximo las barreras y los requisitos de acceso al curso o nivel de estudios.
- Se diversifica y amplía la oferta de cursos.
- Puede atenderse a una numerosa población, aunque esté dispersa geográficamente.
- Se ofrece una oportunidad de formación adaptada a las exigencias actuales a quienes no pudieron iniciar o concluir su formación anterior.

La educación a distancia es una vía para mantener o lograr la incorporación al sistema educativo de diferentes segmentos de la población con dificultades para asistir a los cursos regulares.

En República Dominicana y para los demás países de América Latina las posibilidades de un creciente y correcto desarrollo de la Educación a Distancia significan un importantísimo aporte, ya que fomenta la igualdad de oportunidades educativas y facilita la capacitación para la inserción en el mercado laboral.

Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

La Universidad Abierta para Adultos es la primera Institución de educación superior a distancia, con una modalidad semipresencial y no presencial.

Se fundamentan en el propósito de desarrollar facilidades educativa a nivel superior que permitan establecer las bases para garantizar la igualdad de oportunidades de estudios de este nivel a todas aquellas personas mayores de 18 años que por una razón no han podido acceder a los mismos, mediante enfoques educativos tradicionales y no tradicionales y a distancia, en las modalidades: semipresencial y no presencial.

Deserción

Aspectos generales de la deserción

En el ámbito de la República Dominicana, el fenómeno de la deserción universitaria ha sido poco estudiado. Existen pocas investigaciones que tratan específicamente la problemática, a pesar de estar muy estrechamente relacionada con el rendimiento académico de los (las) alumnos(as).

Esta situación se evidencia claramente en los aspectos de infraestructura, así como en la formación y supervisión de la calidad docente; otros factores característicos son: la baja remuneración a los (las) docentes, la desmotivación, el pluriempleo que fomenta el propio sistema educativo al que se ven sometidos los (las) docentes para poder subsistir.

Existen patrones de comportamiento de las cohortes en relación con el tiempo en que ocurre la deserción. Por un lado, se observa que la dinámica de la deserción varía durante el transcurso de la carrera, la deserción que adopta la forma de abandono voluntario es más frecuente en los primeros meses posteriores al ingreso a la universidad. Por otro lado, más de la mitad de los estudiantes (57%) que abandonan los estudios salen antes de comenzar su segundo año y el 40% de los que comienzan el cuarto año fracasan en el intento por obtener un título (Tinto, 1989).

Teobaldo, M. (1996, p. 7), de Argentina, realizó una investigación con alumnos(as) del Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires (UBA), a raíz de las encuestas realizadas a los alumnos, ellos abandonan temporalmente sus estudio, en un 31% por dificultades de estudio, un 22.5% por problemas económicos, un 12.4% problema de salud, un 5.8% por trabajo, un 3.5% servicio militar y un 25% otros (viaje, problemas personales, etc.).

La autora considera que en la universidad se aprende, también, el oficio de estudiante. Este aprendizaje requiere adaptarse a nuevos estilos y modelos de docentes, diferentes normativas y funcionamiento institucional.

Fernández, A. (2000, p. 4) dice que "... Se podría asociar las posibles causas de la desvinculación con los cambios culturales y sociales registrados en los últimos diez años y el impacto que éstos tuvieron sobre los jóvenes. Sin dejar de considerar la incidencia económica que pudiera tener sobre el fenómeno desvinculación pero sin otorgarle un peso central". La incidencia de lo económico pareciera tener mayor peso cuando se analiza el fenómeno de la deserción en los niveles primarios y secundarios.

Para el autor, este factor no determina la permanencia del estudiante en la universidad, sino que los mismos expresaban problemas que iban más allá de lo económico.

Estos problemas estarían asociados a dimensiones socioculturales y psicosociales. Las causas del abandono de los estudios estarían relacionados por un lado con la inadecuación entre la disposición del sujeto y la demanda exigida por una institución universitaria compleja, y por el otro, con la falta de elementos y de orientación que están relacionados con el empobrecimiento cultural.

Un estudio reportado por Porto, A. y Di Gresia, L. (2001), en el que participaron 4,676 estudiantes del Departamento de Economía de la Universidad Nacional de La Plata, muestra la relación directa encontrada entre el rendimiento estudiantil y la carrera elegida, el género, la edad, escuela de procedencia, educación de los padres, situación laboral y las horas de dedicación al estudio. El rendimiento fue menor para aquellos estudiantes que trabajan, y disminuye proporcionalmente con el número de horas trabajadas.

En el caso del Centro Nacional de Educación Básica a Distancia (CENEBA), los alumnos atribuían su abandono, en mayor medida, a causas psicosociales (60%) que a causas relativas al sistema (35%). La causa más señalada en la decisión de abandonar sus estudios es la falta de tiempo para estudiar y en segundo lugar, la del esfuerzo que les supone la comprensión de algunas materias, o las razones de atención a la familia. Aunque con muy bajos porcentajes, entre las causas relativas al sistema,

destacan: la lejanía del tutor, la escasa calidad del material de estudio o las dificultades de las pruebas de evaluación.

Brea, M. (2004), realizó el primer estudio en República Dominicana relacionado con la deserción en las Universidades Públicas Dominicanas. En la cual resalta, elementos que influyen más directamente en la deserción, entre los que se encuentran: los aspectos socioeconómicos y culturales de los(as) estudiantes, como, por ejemplo, las condiciones laborales, y por ende las horas de dedicación al estudio (son estudiantes que disponen de poco de tiempo para el estudio); así como también, los problemas motivacionales, personales y psicoafectivos provocantes del fracaso académico, tales como, los sentimientos de frustración, desorientación vocacional, baja autoestima y la posible y precaria adaptación al medio universitario.

Por otro lado, también señala las razones relacionadas con el clima de tranquilidad interna y el entorno externo de estabilidad política a la institución educativa, requisitos básicos para garantizar el logro de las metas propuestas y la ejecución ordenada de las actividades académicas; los que son propios de la estrechez presupuestaria, como la obsolescencia del sistema de registro, de coordinación y monitoreo de las actividades, la superpoblación en las aulas, carencia de métodos modernos para la enseñanza; los que se derivan del propio sistema, como la rigidez de los programas de estudios, su desvinculación y desarticulación con la realidad social y el mercado de trabajo, y la carencia de un plan de desarrollo nacional de largo plazo que involucre a las universidades, etc., siendo esto parte de la misma problemática.

Según García, L. (1987, p. 301), “En la University of New England existe una gran diferencia entre los abandonos que se producen en el primer curso de carrera, el cual alcanza un 35% y el resto de los cursos en que las deserciones se suelen situar entre el 10 y 12%. Sin embargo, de aquellos alumnos que se presentan a examen, el 80% suele alcanzar el éxito”.

De igual manera, el autor (1987, p. 302) hace referencia a la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica, y afirma que “los alumnos encuentran la mayor dificultad en los textos. Se quejan de que son muy extensos, complicados e inadecuados. Contándose como desertores a los matriculados que al final de curso no se hubieran presentado o hubieran pedido la baja, la proporción de los abandonos era del 35%. Los motivos fundamentales que llevan a abandonar son: el trabajo, la falta de tiempo, la incapacidad para estudiar en soledad, su bajo rendimiento o que la UNED no impartía la carrera de su agrado”.

En resumen, los estudios anteriormente citados coinciden en que los factores relacionados con el abandono de los estudios universitarios está lo económico, personal, familiar, motivacional, vocacional y académico. Otras variables exploradas en los estudios son: la autoimagen en los desertores, la ayuda institucional requerida y no ofrecida, y, sobre todo, la percepción de los factores que pudieron haber contribuido a la deserción (método de estudio del estudiante, metodología del profesor, la falta de comprensión de las asignaturas, los requerimientos exigidos por la universidad, materiales didácticos, etc.).

Factores relacionados con la Deserción

Es importante considerar que un gran número de los alumnos(as) que desertan siempre señalan como causas, situaciones externas o ajenas a su responsabilidad.

Las causas que tienen mayor incidencia para que los jóvenes abandonen sus estudios universitarios se perciben en cuatro ámbitos: de orden académico, del propio sistema universitario o institucional, socioeconómicas y personales.

Factores Académicos

El individuo que ingresa a una universidad está en constante interacción con el sistema social y con el sistema académico. Por lo que su rendimiento académico está determinado, en gran medida, por sus antecedentes familiares (nivel educativo, intereses, logros académicos, nivel socioeconómico y la familia); características individuales (rasgos de personalidad, capacidad de desempeño y sexo); antecedentes educativos (promedio de calificaciones, características de las universidades y docentes), y por el compromiso para alcanzar sus metas educativas (expectativas, aspiraciones y grado de compromiso).

Factores Institucionales

Si se toma en cuenta los planes de estudio a que está sometido el alumno/a, se puede concluir que cada vez las exigencias son mayores, lo mismo que la cantidad de materias que se ofrecen, sin tomar en cuenta la capacidad y necesidad de cada individuo en particular.

La escasa profesionalización de los profesores, el estado crítico de los laboratorios, aulas y recursos audiovisuales; planes, programas y métodos didácticos desfasados, junto a la escasez de niveles de formación técnica y de postgrado, así como un deficiente desarrollo de la investigación y de extensión universitaria, son los rasgos más características del fenómeno de la deserción.

Factores Socioeconómicos

Según Tinto, V. (1987, p. 86), las consecuencias más relevantes de los factores económicos ocurren en el momento de ingresar a la educación superior, pues en este período, la mayoría de los (las) alumnos(as) deben tener en cuenta su situación económica para estructurar sus decisiones.

Por lo que, el factor económico tiene su incidencia en cualquier decisión sobre la continuidad universitaria, y pesa mucho más en el inicio de la actividad como alumno(a) universitario.

Factores Personales

Dentro de los factores personales están enfermedad del alumno(a), cambio de estado civil, tener un hijo, cambio de residencia, entre otros.

Metodología Utilizada

La presente investigación se enmarca dentro del enfoque cuantitativo no experimental, el alcance del mismo es descriptivo, utilizando un diseño longitudinal. Según Hernández, R. y otros (2003, p.270), este se centra en estudiar cómo evolucionan una o más variables o las relaciones entre ellas y analizar los cambios a través del tiempo de un evento, una comunidad, un fenómeno, una situación o un contexto. En este caso, se estudió la cohorte de alumnos (as) que ingresaron en el año 2001. Luego, se identificaron los participantes titulados desde el año 2005 hasta el año 2009 y los que aun permanecen en la universidad. La diferencia entre ambos totales permitió determinar la tasa de la deserción.

La técnica empleada fue la encuesta, la cual se aplicó a través de una entrevista telefónica, por considerarse la más adecuada en estos casos, donde la población está dispersa geográficamente.

Fuente de información

Para la entrevista telefónica se seleccionó una muestra del total de 1232 alumnos (as), que habían desertado en el periodo en estudio, se seleccionó una muestra aleatoria, para la cual se utilizó la fórmula de Fischer y Navarro (1996), con un nivel de confianza de 90% y un margen de error del 10%, lo cual dio como resultado 65 desertores. Luego, se aplicó una entrevista telefónica, a la muestra de la población de participantes que desertaron, para identificar las características sociodemográficas que identifica a dicha población, programa de estudio, índice académico promedio y las razones por las que desertaron los (las) alumnos(as).

Resultados obtenidos

Tasa de Deserción de alumnos (as)

El problema de la deserción es, sin duda, uno de los que más preocupan actualmente a las instituciones de Educación Superior. Sin embargo, es un fenómeno complejo, que requiere de profundos análisis, ya que sus causas se deben a múltiples factores. Las condiciones institucionales y socioeconómicas del país marcan sus particularidades.

En el cuadro No. 1 se observa que el número de alumnos(as) matriculados en el año 2001 fue de 2,280 alumnos(as), de los cuales 785 aproximadamente terminó su plan de estudio en la fecha correspondiente, es decir, hubo una eficiencia terminal de un 34%.

Al finalizar el período en estudio se puede observar que 963 alumnos (as) obtuvieron su título, es decir, que un 42% de los alumnos (as) se graduaron al finalizar el año 2009. Actualmente, quedan 85 alumnos (as), equivalente al 3.7% que aún permanecen en la universidad, ya sea porque han reprobado asignaturas y/o porque han interrumpido sus estudios.

Tomando en cuenta los datos obtenidos, se deduce que desertaron 1232 alumnos (as), lo que corresponde a una tasa de deserción de un 54%, lo cual es considerada alta. Sin embargo, si se compara con la encontrada por Tinto, V. (1989), ésta es menos, ya que según él, el 57% abandonan sus estudios antes de comenzar su segundo año, y el 40% de los que comienzan el cuarto año fracasan en el intento por obtener un título.

En el cuadro siguiente, se observa que de los desertores entrevistados, un 32.3% estaban al momento de su retiro en el primer cuatrimestre, un 21.5% en el segundo, un 16.9% en el tercero, un 6.2% en el cuarto, un 4.6% en el quinto, un 3.1% en el sexto, séptimo, octavo, noveno y décimo cuatrimestre, respectivamente y un 1.5% en un décimo primer y segundo cuatrimestre, respectivamente. Lo que indica que en el primer año, es donde hay mayor tasa de deserción, específicamente, en el primer y segundo cuatrimestre, respectivamente.

Se observa que la dinámica de la deserción varía durante el transcurso de la carrera, y la deserción que adopta la forma de abandono voluntario es más frecuente en los primeros meses posteriores al ingreso a la universidad... (Tinto, V. 1989).

Teobaldo, M. (1996, p. 2) considera que es necesario aprender el oficio de estudiante universitario, para incorporarse a la universidad de tal modo que se permanezca en ella, exige un proceso de resocialización en las exigencias y reglas propias de este nivel. En la universidad se aprende, también, el oficio de estudiante. Este aprendizaje requiere adaptarse a nuevos estilos y modelos de docentes, diferentes normativas y funcionamiento institucional.

CUADRO NO. 1

UAPA: Distribución de una muestra de los alumnos (as) desertores, que ingresaron en el año 2001, según cuatrimestre

Cuatrimestre	Número de alumnos (as)	Porcentaje
Primer cuatrimestre	21	32.3
Segundo cuatrimestre	14	21.5
Tercer cuatrimestre	11	16.9
Cuarto cuatrimestre	4	6.2
Quinto cuatrimestre	3	4.6
Sexto cuatrimestre	2	3.1
Séptimo cuatrimestre	2	3.1
Octavo cuatrimestre	2	3.1
Noveno cuatrimestre	2	3.1
Décimo cuatrimestre	2	3.1
Décimo primer cuatrimestre	1	1.5
Décimo segundo cuatrimestre	1	1.5
Total	65	100.0

Fuente: Datos obtenidos de la entrevista aplicada a la muestra de alumnos (as) desertores, que ingresaron en el año 2001 en la Universidad Abierta Para Adultos (UAPA).

Conclusiones

La tasa de deserción al finalizar el periodo en estudio, alcanza niveles altos de un 54%.

El perfil de los que desertan son del sexo femenino, soltero, sin hijos, de edad entre los 21-35 años. Su último grado al ingresar a la UAPA es bachiller, tienen de 5-10 años de haber cursado el mismo, residen en zona urbana, trabajan, perciben ingresos entre RD\$5,000.00-RD\$10,000 pesos.

En los programas académicos que hay mayor deserción corresponden a: Derecho, Mercadeo, Administración de Empresas y Ciencias de la Educación, mención Educación Básica.

Con respecto al índice académico, de los alumnos (as) desertores, el 42% tienen un índice académico entre 2.00-2.99, un 31% entre 0.00-1.99 y un 28% entre 3.00-4.00.

Las razones por las que los alumnos (as) desertan en un 38.5% fue por asuntos económicos, un 29.2% por trabajo, un 21.5% por problemas de salud, un 6.2% por viaje, un 3.1% por problemas personales y un 1.5% por la metodología didáctica. Por lo que las tres principales razones por la que los alumnos (as) se retiran son: por asuntos económicos, por trabajo y por problemas de salud.

En conclusión, el 73.9% desertan por razones socioeconómicas, el 24.6% por razones personales, y el 1.5% por razones institucionales.

Lo que confirma que el 98.5% de los participantes desertaron por razones relacionadas con asuntos ajenos a la universidad.

Recomendaciones

Después de haber llegado a las conclusiones expuestas anteriormente, es conveniente hacer las siguientes recomendaciones:

- Aprobar políticas que permitan que un participante bajo la condición de prueba académica, o sea, con índice académico entre 0-1.99, llevar una carga menor a la regular, hasta que supere dicha condición.
- Actualizar periódicamente las informaciones de los participantes y las participantes, para que cuando se realicen estudios de esta magnitud, los investigadores no tengan inconvenientes a la hora de comunicarse con los mismos.
- Mejorar los servicios que se ofrecen y la atención a los participantes, capacitando permanentemente al personal.
- Ejecutar un plan de orientación profesional personalizada a los grupos de alumnos(as) de mayor deserción.
- Buscar estrategias que permitan que los alumnos(as) superen las pruebas académicas y no deserten. Estas podrían ser a través de talleres, cursos, charlas, entre otras, sobre técnicas de hábitos de estudio.
- Aplicar encuestas para recoger las necesidades de los (las) participantes.
- Aplicar encuestas para recoger el nivel de satisfacción de los (las) participantes con los servicios que se les brindan en los diferentes departamentos, escuelas y unidades.
- Gestionar que el pago por concepto de inscripción y asignaturas se realice por Internet para evitar las tediosas filas en caja.
- Ofrecer a los alumnos(as) planes de becas.
- Gestionar estudios de investigación sobre las asignaturas de mayor dificultad para los participantes, con la finalidad de establecer un sistema de tutorías para esas asignaturas.
- Realizar conjuntamente con el Departamento de Registro, la revisión de la programación académica cada cuatrimestre y ajustarla a las necesidades de los alumnos (as).
- Fomentar el desarrollo de una metodología de estudio y de trabajo que sea apropiada a las exigencias del primer año de la carrera.
- Ofrecer cursos de capacitación a los docentes, sobre las funciones del tutor en la Educación a Distancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Acosta, Mirian y otros., 2000. Introducción a la Educación a Distancia. Santiago, República Dominicana. Ediciones UAPA.
2. Brea de Cabral, Mayra, 2005. Deserción en la educación superior pública en República Dominicana. Revista Psicología Científica. No. 30 <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/Deserci%C3%B3n/Deserci%C3%B3n%20-%20Rep.Dominicana.pdf>
3. Brenes Varela, María Isabel (2005). Rezago y Deserción en la Educación Superior en Costa Rica. Informe avanzado del Consejo Nacional de Rectores, Oficina de Planificación de la Educación Superior de Costa Rica
4. Castillo Sánchez, Mario (2005). Deserción en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. San José, Costa Rica. Tesis.
5. Estévez, Lucía; Reynoso, Esmeralda (2005). Nivel de Deserción de los participantes de la Universidad Abierta para Adultos, Sede Central durante el Periodo 2004-2005. Universidad Abierta Para Adultos (UAPA), República Dominicana. Tesis.
6. Fernández, Alberto, 2000. La Universidad Pública en tiempos de incertidumbre un debate pendiente. <http://www.monografias.com/trabajos10/deserc/deserc.shtml>.
7. García Areito, L. 1988. Factores que inciden en el rendimiento académico de los alumnos de la UNED española. Revista de Tecnología Educativa 1 (11).
8. García Areito, L. 1987: Rendimiento académico y abandono en la educación superior a distancia. Madrid: ICE-UNED.
9. García Areito, L. 1994: Educación a distancia hoy, Colección Educación Permanente, UNED, p. 152.
10. Hiraldo, Reyna, Jiminián, Yanet y Jorge, Juana (2006). Manual de Orientación Universitaria. Departamento de Ciclo Básico. Universidad Abierta para Adultos (UAPA). Santiago, Rep. Dominicana.
11. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2006. INFORME SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Primera edición: Caracas.
12. <http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/INFORME%20RAMA%20ESLAT/InformeES-2000-2005.pdf>
13. Jiminián, Yanet (2009). Deserción en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), durante el periodo 2001-2006. Santiago, Rep. Dominicana. Tesis.
14. Teobaldo, Marta E. , 1996. Evaluación de la calidad educativa en el primer año universitario: una combinatoria de enfoques cuantitativos y cualitativos. <http://www.monografias.com/trabajos10/deserc/deserc.shtml>

15. Tinto, Vicent. ,1987. Abandono de los estudios superiores: Una perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. México: UNAM-ANUIES.
16. Tinto, V. ,1989. Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva, en Revista de la Educación Superior , N° 71, ANUIES, México, p. 33-51.
17. Tinto, V., 1989. Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil, en Trayectoria escolar en la educación superior, ANUIES-SEP, México.
18. Tinto, V., 1992, El abandono de los Estudios Superiores: Una Nueva Perspectiva de las causas del Abandono y su Tratamiento, en Cuadernos de Planeación Universitaria, 3 a. Época, Año 6, N° 2, octubre.

CUADRO

UAPA: Tasas acumuladas de deserción para la población de alumnos(as) que ingresaron en el año 2001, según carrera, en el período 2001-2009

CLAVES	Carreras	Número de alumnos(as) de la cohorte de ingreso en el año 2001 A	Número de Titulados al año 2005 B	Número de Titulados en el año 2006 C	Número de Titulados en el año 2007 D	Número de Titulados en el año 2008 E	Número de Titulados en el año 2009 F	Número de alumnos(as) que aun permanece en la Universidad G	Total de titulados H = B+C+D+E+F	Total de Desertores D=(A-H)-G
DER	Lic. En Derecho	576	124	106	23	11	9	33	273	270
MER	Lic. En Mercadeo	420	76	42	16	5	7	6	146	268
CON	Lic. En Contabilidad	40	5	12	6	1	1	2	25	13
ADM	Lic. Adm. de Empresas	353	87	35	17	10	2	13	151	189
ADT	Lic. Adm. de Emp. Turísticas	38	3	4	0	0		3	7	28
LMO	Lic. Lenguas Modernas	112	12	8	4			8	24	80
EDE	Lic. Cs. Educ. Mención Didáctica de las Lenguas Ext.	55	12	9		1	3	1	25	29
ELE	Lic. Cs. Educ. Mención Didáctica de la Lengua Española	51	5	4	8	2		0	19	32
ECS	Lic. Cs. Educ. Mención Ciencias Sociales en E/M	51	7	6	1	3	1	3	18	30
EDI	Lic. Cs. Educ. Mención Educación Inicial	58	15	15	4	2	2	1	38	19
EDB	Lic. Educ. Básica	243	76	24	6	2	4	8	112	123
PSG	Lic. Psicología	49	8	7	4	3		2	22	25
PSE	Lic. En Psic. Educativa	72	7	21	5	4		1	37	34
PSI	Lic. En Psic. Industrial	64	9	8	1	1	1	1	20	43
PSC	Lic. En Psic. Clínica	77	20	15	3	2	1	3	41	33
TMER	Técnico en Mercadeo	1	0	0	0	0		0	0	1
EDU	Lic. Educ. Investigativa	5	0	0	0	1		0	1	4
TED	Tecn. En Educación	14	3	0	1	0		0	4	10
TEI	Tecn. En educación Inicial	1	0	0	0	0		0	0	1
TOTAL		2280	469	316	99	48	31	85	963	1232

5 EFICACIA DE LA METODOLOGÍA SEMIPRESENCIAL DE PREPARA EN EL NIVEL MEDIO, DISTRITO ESCOLAR 06-06 2003-2008, CHRISTIAN DILONÉ, M.A.

INTRODUCCIÓN

En una visita preliminar a dos liceos del Distrito Educativo 06-06 de Moca, el Centro Educativo Domingo Guzmán Comprés y el Eladio de Peña Rosa los sustentantes observaron que en la parte presencial de las clases del programa, los docentes que asistieron a los alumnos, utilizaban recursos de frecuencia tradicional en las aulas. Aún así, se requiere de una observación más profunda y dirigida para comprobar los usos de carácter andragógico que ayuden al aprendizaje de los estudiantes de adultos.

Preocupantes son algunos resultados de Pruebas Nacionales verificados en las actas de la institución, en que estudiantes PREPARA que aparecen con notas de presentación suficientes, aplazan dichos exámenes hasta por más de dos convocatorias. Por ejemplo, de 257 estudiantes que asistieron a Primera Convocatoria en el período escolar 2007 - 2008, 66% fue aplazado para la Segunda Convocatoria, e incluso de esta cantidad, un 39% asistió a una Tercera y Cuarta oportunidad para superar las evaluaciones de final de Nivel Medio.

De igual forma, los logros académicos obtenidos al ingresar a los centros técnicos y universitarios indican que el proceso de aprendizaje se ha desarrollado de manera adecuada en algunas de las disciplinas básicas, en especial, en Ciencias Sociales. Sin embargo, no hay seguridad de que esos logros sean adecuados o exitosos.

Esos problemas se transforman en consecuencias para el estudiante del programa de bachillerato PREPARA, entre las que se incluyen: efectos en su nivel académico, calificaciones en Pruebas Nacionales que no reflejan suficientes niveles de aprendizaje, así como conocimientos adecuados para afrontar la vida universitaria.

Resulta indispensable que los jóvenes que egresan del Nivel Medio, sin importar el programa de bachillerato en el que estén inscritos, desarrollen las competencias intelectuales precisas para integrarse de forma apropiada a su sociedad y afrontar con éxito el nivel superior. El currículo de Educación Media establece que el egresado debe adquirir conocimientos necesarios como: adecuadas vías de expresión oral y escrita, cultura general, cálculo, conocimientos sobre el medio ambiente, educación vial, la constitución dominicana, derechos y deberes del ciudadano; se obtiene información imprescindible sobre la historia contemporánea, así como rasgos etnográficos, geográficos, económicos y demás informaciones necesarias para el desempeño e integración social efectiva del estudiante. Sin embargo, observaciones realizadas apuntan a que no todos los egresados del programa PREPARA poseen esas competencias.

En vista de esas razones, se considera importante llevar a cabo una investigación que evalúe la eficacia de la metodología semipresencial que se aplica en el programa PREPARA en comparación con la metodología presencial del bachillerato, modalidad general o técnico-profesional; en los liceos Domingo Guzmán Comprés y Eladio de Peña designados al programa PREPARA del Distrito Escolar 06-06 de la provincia Espaillat, información que servirá para que las autoridades educativas identifiquen problemáticas que interfieren con la calidad de la enseñanza.

De igual forma, con la evaluación de la eficacia de la metodología semipresencial, se podrán identificar posibles soluciones a la problemática, pudiendo contribuir al incremento de la calidad de la enseñanza en el programa PREPARA, así como la adquisición de competencias indispensables, por parte de los estudiantes.

OBJETIVOS

Evaluar la eficacia de la metodología semipresencial aplicada por PREPARA en el Nivel Medio, Distrito Escolar 06-06, Período 2003-2008.

Objetivos específicos

1. Identificar la capacitación recibida por los docentes y alumnos del Nivel Medio del Distrito Educativo 06-06 de PREPARA sobre el funcionamiento de la metodología semipresencial.
2. Describir la aplicación de la metodología semipresencial en el Nivel Medio del programa PREPARA que se imparte en el distrito educativo 06-06 de Moca.
3. Medir el rendimiento académico de los estudiantes egresados en el período 2003-2008, del programa PREPARA del Distrito Educativo 06 - 06, en Pruebas Nacionales.
4. Determinar la integración de los estudiantes egresados en el período 2003-2008 del programa PREPARA a los programas de educación superior.

PRINCIPALES REFERENTES TEÓRICOS

EL PROGRAMA PREPARA

De acuerdo al Manual de Capacitación de Docentes del PREPARA (2005, p. 3) el Programa de Educación Básica y Bachillerato a Distancia, más conocido como “PREPARA”, es un programa del Ministerio de Educación, que comenzó a funcionar en el año 2001, y que contó para su puesta en marcha con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). PREPARA es una oferta educativa formal de tercer ciclo de Educación Básica de Adultos y Bachillerato, dentro de la modalidad a distancia o semipresencial.

Los alumnos del PREPARA estudian en sus casas, con materiales educativos especialmente diseñados para el autoaprendizaje, y asisten a la escuela o al liceo seis horas a la semana en promedio, aunque los alumnos del Tercer Ciclo dueren siete horas presenciales y el bachillerato acelerado dure nueve horas. Las tandas en que se ofrece el programa son mañana y tarde de los sábados y domingos, o en horario nocturno dos veces a la semana.

NATURALEZA DEL PROGRAMA

Según el Manual de Capacitación de Docentes (2005, p. 12), la metodología utilizada para el desarrollo de los cursos implica que los/las estudiantes tendrán sesiones presenciales en las Escuelas Públicas de Adultos o en los Liceos, en horario nocturno, sabatino o dominical, completando su trabajo fuera del ámbito escolar, con materiales educativos adaptados para el autoaprendizaje.

Se debe aplicar un enfoque educativo constructivista, basado en el autoaprendizaje y el estudio dirigido, con apoyos educativos.

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

Las teorías del aprendizaje propuestas por Piaget y Vygotsky han dado pasos a enfoques que importantizan el medio ambiente y el entorno sociocultural, así como las riquezas de las experiencias previas que ha tenido el sujeto, por lo cual cambia el significado de la educación, adquiriendo más relevancia el ambiente que se le proporcione a los participantes en la universidad y la riqueza de la práctica que se le ofrezcan. De esta concepción nace el concepto de aprendizaje significativo.

Palacios y Zambrano citados por Ana Dolores Guzmán (1997, p. 39), plantean que “el participante en el proceso áulico a distancia debe tratar de relacionar los nuevos conocimientos con los conceptos y proposiciones relevantes que ya conoce”. Esto implica que el material aprendido se ha incorporado a la estructura cognitiva y se tiene disponible para en un momento determinado, reproducirlo, relacionarlo con otro aprendizaje o solucionar un problema, por lo que el mismo permite que el estudiante reflexione sobre lo aprendido; es importante que se realicen técnicas de metacognición, feedback, entre otros, para así lograr aprendizajes autónomos en el participante.

Durante el aprendizaje significativo, el participante relaciona de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos, experiencias previas y familiares en su estructura cognitiva.

La praxología u operatividad de la educación de adulto se fundamenta en la teoría o principios andragógicos de la horizontalidad y participación. En tal sentido, Adams (1997, p. 37) sostiene que “la ausencia de uno de estos dos principios rompe individual o colectivamente el equilibrio psíquico y la relación social que caracteriza las fases sistemáticas del comportamiento reflexivo, crítico y creador del aprendizaje andragógico”.

Partiendo de lo expuesto en el párrafo anterior, se pone de manifiesto la necesidad de que se cumpla con ambos principios, ya que la falta de uno de éstos rompe con el esquema metodológico del proceso andragógico; uno es el complemento del otro. Esto obedece a que, en ambos principios en los procesos de aprendizajes del adulto, se define un contexto de relaciones entre el que facilita los aprendizajes y quien o quienes lo realizan.

LA HORIZONTALIDAD. Se refiere a la relación de igualdad que debe existir entre todos los participantes de la modalidad a distancia. Para garantizar que el aprendizaje desarrollado sea significativo, es necesario promover relaciones de igualdad, basadas en la responsabilidad personal y grupal, el compromiso, así como el respeto.

LA PARTICIPACIÓN. Es el acto de compartir algo; es un dar y recibir, involucrarse en un proyecto común. Esto significa que el rol del participante adulto en el proceso de aprendizaje, va más allá de ser un simple receptor y repetidor de conocimientos.

El hecho Andragógico al igual que la educación convencional debe de basarse en cuatro pilares fundamentales del proceso formativo que a la vez sirven como métodos y principios, para cumplir el conjunto de las misiones que les son propias; los cuales estarán presentes en el transcurso de la vida y serán para cada persona; aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a hacer.

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Conforme Barberá, et. al. (2001, p. 19), la educación a distancia puede ser definida como una educación formal en la que, la mayoría de las funciones del proceso de enseñanza-aprendizaje sucede mientras el profesor o profesora y los estudiantes están lejos uno del otro. Es una metodología diseñada para estudiantes adultos, basada en el postulado de que éstos son capaces de tener éxito en una modalidad donde se privilegie el autoaprendizaje.

La planificación, la no cercanía entre profesor y estudiante, el uso de recursos y medios didácticos y una metodología que promueve el estudio independiente, son características de la educación a distancia. Los materiales didácticos y las sesiones de trabajo presenciales van dirigidos para que el estudiante no sólo aprenda, sino que aprenda a aprender, y que aprenda a hacer, por tanto, se trata de un aprendizaje autónomo, pero asistido.

Un principio básico de este tipo de aprendizaje, es el de aprendizaje autónomo o autoinstrucción que permite a los estudiantes cierto grado de auto-determinación en lo que tiene que ver con la selección de los contenidos o asignaturas, lugar y ritmo de sus aprendizajes.

De acuerdo a Montoya (2003, p. 79), la semipresencialidad es una modalidad en la que se conjugan procedimientos y momentos de la modalidad presencial y a distancia. Aparece en el momento en que se aplican modelos bimodales o mixtos, en cuanto a la cantidad y duración de los encuentros de los estudiantes con el profesor-tutor. La conceptualización y principios aplicados a la educación a distancia son los mismos aplicados a la educación semipresencial.

La educación a distancia, que en el pasado se dictaba exclusivamente por correspondencia, por mucho tiempo fue considerada el pariente pobre de las clases presenciales. Pero con el desarrollo de los satélites, los medios audiovisuales, la microcomputadora, el Internet y del resto de las tecnologías de redes, tal concepto ha cambiado.

De acuerdo a Montoya (2003), aunque no es nueva, la educación a distancia ha revolucionado el mundo de la educación. La educación del siglo XXI puede no tener nada que ver con la del siglo XX, por lo menos en cuanto a la forma de impartirse. Campus virtuales, aulas virtuales, autoaprendizaje, bibliotecas electrónicas o videoconferencia con el profesor, son algunas de las características que definirán la forma de trabajar de docentes y alumnos.

La educación a distancia constituye una solución mediática, además, del analfabetismo focalizado o social, puesto que permite que individuos residentes en comunidades retiradas, campos o sumergido en precarias condiciones urbano-marginal, puedan adquirir una educación promedio, a través de la asistencia esporádica a un centro y la educación a distancia.

De acuerdo a Barberá, et. al. (2001, p. 19), la Educación a Distancia es una modalidad que permite el acto educativo mediante diferentes métodos, técnicas, estrategias y medios, en una situación en que alumnos y profesores se encuentran separados físicamente y sólo se relacionan de manera presencial ocasionalmente.

La relación presencial depende de la distancia, el número de alumnos y el tipo de conocimiento que se imparte. Desde una perspectiva del proceso instruccional, esa modalidad permite transmitir información de carácter cognoscitivo y mensajes formativos, mediante medios no tradicionales.

No requiere una relación permanente de carácter presencial y circunscrito a un recinto específico. Es un proceso de formación autodirigido por el mismo estudiante, apoyado por el material elaborado en algún centro educativo, normalmente distante.

METODOLOGÍA EMPLEADA

Respondió al enfoque cuantitativo, en el cual se miden variables que pueden tomar valores numéricos, los cuales son imprescindibles para su interpretación y comparación. Además, estudia la asociación entre las variables, para objetivar los resultados obtenidos al aplicar instrumentos de recolección de datos a una muestra, para luego hacer inferencia a una población total de la cual procede.

De igual forma, se utilizó el método descriptivo, puesto que se pretende describir la eficacia de la metodología semipresencial que utiliza PREPARA en el proceso de enseñanza–aprendizaje, en especial, en el Distrito Educativo 06-06 de Moca, en el período 2003-2008. Las técnicas de investigación utilizadas incluyen la recolección de informaciones en fuentes documentales, así como la aplicación de entrevistas y encuestas.

La investigación es de tipo descriptiva, no experimental, documental, transversal, prospectiva y de campo. Descriptiva, ya que se caracteriza por describir “cómo es” o “cómo están” las variables del estudio. Además, tiene como propósito identificar la eficacia de la metodología semipresencial que utiliza PREPARA en el proceso de enseñanza–aprendizaje, en especial, en el Distrito Educativo 06-06 de Moca.

No experimental, debido a que las variables no son objeto de manipulación, sino que se describen en su contexto. Documental, porque se fundamenta en fuentes como libros, enciclopedias y revistas. De campo, porque fue necesario aplicar instrumentos de recolección de datos, con el propósito de obtener informaciones sobre el comportamiento de las variables en la sede del estudio.

Población y muestra

La población objeto de estudio incluye a 775 estudiantes egresados en el período 2003–2008 del programa PREPARA, en los liceos Francisco Guzmán Comprés y Eladio de Peña de La Rosa del Distrito Escolar 06 de la Regional 06 de la provincia Españat. De igual forma, incluye 34 docentes vigentes en el programa PREPARA y dos miembros del personal directivo. Un total de 811 individuos.

Muestra. Se deben entrevistar 257 estudiantes egresados del programa PREPARA en el período 2003–2008 en el Distrito Educativo 06–06, en las proporciones sugeridas.

PRINCIPALES RESULTADOS Y SU DISCUSIÓN

El 70.6% de los docentes, el 77% de los estudiantes no recibió ninguna capacitación sobre la forma de estudiar en la modalidad semipresencial y el 50% del personal directivo no ha tomado ningún tipo de capacitación inicial para integrarse al programa PREPARA, aunque reconocen que se les entregó el Manual de Capacitación oficial ofrecido por la Secretaría de Estado de Educación para integrarse a este tipo de enseñanza particular.

Se determinó que la totalidad del personal docente y el personal directivo coinciden en que el proceso enseñanza–aprendizaje que se desarrolla en el Nivel Medio del programa PREPARA que se desarrolla en los liceos del Distrito Educativo 06 -06 de Moca se aplican todos los principios pedagógicos de la metodología semipresencial, que incluyen horizontalidad, participación, meta–cognición y feed–back (retroalimentación).

Los estudiantes se mostraron en desacuerdo en que en el proceso enseñanza–aprendizaje que se lleva a cabo en el programa PREPARA se aplique el principio de horizontalidad, referido a la igualdad que debe existir entre facilitador y estudiantes.

Los estudiantes se mostraron de acuerdo en que en el programa PREPARA se fomente la participación de los estudiantes. Se observa que en el proceso enseñanza–aprendizaje que se aplica dentro del programa PREPARA se fomentan todos los ámbitos o principios de aprendizaje, en relación a que se aplica el aprender a conocer, a ser, a hacer y a vivir juntos, como establece Jacques Delors (1996) en su libro *La Educación encierra un tesoro*.

Los docentes aseguran que no utilizan un método único para enseñar, sino que señalaron que emplean todos los métodos listados, combinan todos los métodos.

Docentes y personal directivo coinciden en que en el proceso de enseñanza en el programa PREPARA se utilizan todas las estrategias metodológicas recomendadas por los expertos. En cambio, los estudiantes aseguran que la socialización es la estrategia más utilizada, seguida de la exposición.

Los estudiantes reconocen que los materiales didácticos que se facilitan en el programa PREPARA reúnen todas las condiciones necesarias y estipuladas por la Ministerio de Educación, es decir: orientan, motivan, guían el aprendizaje, auto–instruyen, facilitan el estudio individual. Los docentes y directores coinciden completamente con los estudiantes, en relación a la calidad de los materiales didácticos que provee el programa de Bachillerato a Distancia para Adultos (PREPARA).

Los estudiantes señalan que el principal recurso didáctico utilizado por los docentes son las guías didácticas, seguidas por los mapas. Los docentes señalan que integran todos los recursos didácticos, visuales y audiovisuales. Sin embargo, se comprobó que en los horarios en que se imparte el programa PREPARA no hay disponibilidad de laboratorios o computadoras para el uso de todos los recursos didácticos, por lo que se duda que se integren todos los recursos señalados.

Los estudiantes no saben o no opinan sobre el tipo de evaluación que se aplica dentro del programa PREPARA.

Un 40% de los estudiantes asistieron a la Primera Convocatoria en el período 2005–2006, un 30% del período 2006–2007, un 44.7% del período 2007–2008 aplazaron dichos exámenes y debieron presentarse a una segunda y tercera convocatoria, incluso, a pesar de los altos promedios que presentaban, los cuales constituyen una ayuda adicional que permite la aprobación automática, al reducir la puntuación necesaria en los exámenes.

Sólo un 51% de los estudiantes egresados del Nivel Medio del Programa PREPARA se ha integrado a la vida universitaria. De éstos, sólo un 65% de los estudiantes egresados contactados para la presente investigación afirman haber experimentado problemas para su adaptación a la vida universitaria, al tener dificultades para aprobar el ciclo básico y adaptarse al método de enseñanza universitario.

El 60% de los estudiantes que se integraron a la educación superior seleccionaron centros educativos presenciales, 30% centros técnicos y 10% de educación a distancia.

Conclusiones

En conclusión, se evalúa cómo regular la aplicación de la metodología semipresencial en el programa PREPARA, en vista de que no hubo ningún indicio de la aplicación de ninguno de los fundamentos de dicha metodología. Por el contrario, sólo se identificó el uso de los métodos deductivo y tradicional, perteneciente a la metodología dogmática.

Sólo 306 de 775, es decir, el 39.5% de los estudiantes aprobó las Pruebas Nacionales en las oportunidades diseñadas para este grado, el restante 60.5% o no ha aprobado aún dichas pruebas o las aprobó en años posteriores, atrasando su ingreso a la Educación Superior. Se verificó que la tasa de reprobación y deserción es muy alta, pues incluye más de las dos terceras partes de todos los inscritos.

De igual forma, la docencia que se imparte en PREPARA no ha sido efectiva para preparar, valga la redundancia, a los estudiantes egresados para afrontar el Nivel Superior, razón por la cual la deserción es 10 puntos mayor que el promedio nacional (40.5%) que oscila entre 20 y 30% de los estudiantes.

Bibliografía básica

1. Adams, F. (1997). Andragogía y educación de personas adultas. Venezuela: Universidad Simón Bolívar.
2. Alcalá, P. (2002). Participación del educando en el proceso de instrucción a distancia. Madrid: Valencia.
3. Barberá, E., et. al. (2001). La incógnita de la educación a distancia. España: Editorial Illustrated.
4. Beltrán, L., y Bueno, J. (2001). Psicología de la Educación. España: Marcombo.
5. Bracer, C., et. al. (2001). Proyectos educativos innovadores. Construcción y debates. México: UNAM.
6. Calvo, M. (2006). Introducción a la metodología didáctica. España: MAD–Eduforma.
7. Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. (2da Ed.) Santo Domingo: UNESCO.
8. Díaz, F. (2003). Estrategias para construir aprendizajes significativos. Colombia: McGraw – Hill.
9. García, J. (2000). Pedagogía en el siglo XXI. Argentina: Editorial Claridad.
10. Guzmán, A., y Calderón M. (1997). Orientaciones Didáctica en el Proceso Enseñanza- Aprendizaje. (6ta Ed.) Santo Domingo.
11. López, E., Sarrate, M., y Sarrate, M. (2006). La educación de personas adultas. España: Librería– Editorial Dykinson.
12. Martínez–Otero, V. (1997). Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico. España: Editorial Fundamentos.
13. Perrenoud, P. (2008). Diez nuevas competencias para enseñar. (5ta Ed.) España: Grao.
14. Sangrá, A., González, M., y Bates, T. (2004). La transformación de las universidades a través de las TIC. Discursos y prácticas. España: Editorial UOC.
15. Sealegman, E. (1991). Enciclopedia de las Ciencias Sociales. España: Ediciones Morata.
16. Toribio, P. (2002). Metodología andragógica. México: UNAM.
17. Valls, E. (2003). Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación. España: Horsori Editorial, S. I.
18. Villarini, A. (2000). El Currículo orientado al desarrollo humano. Puerto Rico: Proyecto Educación Liberal.

6 COMPRENSIÓN LECTORA EN DOCENTES DE CUARTO GRADO DE LA ESCUELA PÚBLICA: ANÁLISIS POR NIVELES DE COMPLEJIDAD EN EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN, ACTITUDES Y FACTORES SOCIOCULTURALES. DENICY PEÑA, NORMA ABRÉU Y HENRY NAVEO (PUCMM).

Introducción

Todos conocemos el papel preponderante que juega el docente en el proceso enseñanza-aprendizaje, más aún cuando se trata de desarrollar la comprensión lectora en sus estudiantes; sin embargo, si el propio desempeño lector del docente resulta deficiente sus intervenciones carecerá de un dominio adecuado en el proceso de transposición didáctica.

En este sentido, los planes y programas de actualización se centran en dotar al docente de estrategias y actividades efectivas para optimizar los resultados. Dubois (2006), y poco se ha estudiado sobre el propio desempeño docente en materia de comprensión. Prueba de ello, son los escasos estudios encontrados en investigaciones e informes revisados a nivel nacional e internacional orientados a indagar específicamente el dominio de la comprensión lectora de este profesional.

En este orden, en el trabajo de acompañamiento y capacitación a docentes de cuarto grado del Primer Ciclo del Nivel Básico en el Distrito Educativo 08-05, en el período escolar 2008-2009, se observaron deficiencias en la comprensión lectora por parte de éstos. A través de las observaciones y registros de prácticas, donde los y las docentes debían evidenciar su apropiación del enfoque que sustenta la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura al comienzo del acompañamiento, se pudo notar que la mayoría de las intervenciones no estaban favoreciendo el desarrollo pleno de estrategias inferenciales o de un pensamiento más abstracto en el estudiantado; observándose, en efecto, pocas intervenciones que favorecieran el análisis, la síntesis y la evaluación de los textos leídos en las clases.

Nos planteamos, que esta situación podría estar fuertemente relacionada con el desempeño lector del profesorado, pues si los mismos no dominaban estas competencias, sus intervenciones podrían ser mecánicas, con preguntas que incitaban a respuestas literales. Lo mismo se observaba cuando los docentes debían leer un texto que presentaba varias posturas, además del punto de vista del autor, los profesores parecían no interpretar de manera adecuada la postura de dicho autor. Otro hecho que sirvió de indicador a las cuestiones planteadas, se daba en el uso de las guías de lectoescritura. Los y las docentes, al llevarlas a la práctica, en lugar de basarse en la estructura de cada taller, en muchos casos, obviaban ciertos pasos o estrategias, o bien abordaban de manera errónea las indicaciones sobre la estructura de algunos textos que debían promover para su comprensión. Esto supone, una falta de comprensión de dichas guías, pero además, un desconocimiento de las estructuras de los textos que deben promover en su enseñanza, llegando en muchos casos a omitir de su práctica aquellos textos que no son de su dominio.

Para dar respuestas a las interrogantes planteadas, nos propusimos como objetivo general analizar el desempeño lector de los y las docentes de cuarto grado del Nivel Básico y su relación con la actitud frente a la lectura y a la capacitación del profesorado en los Centros Educativos Miguel Ángel Jiménez, San Martín de Porres, Parroquial San José y Telésforo Reynoso del Distrito Educativo 08-05 del Municipio de Santiago.

OBJETIVO GENERAL

Analizar el desempeño lector de los y las docentes de cuarto grado del Nivel Básico y su relación con la actitud frente a la lectura y la capacitación en los Centros Educativos Miguel Ángel Jiménez, San Martín de Porres, Parroquial San José y Telésforo Reynoso del Distrito Educativo 08-05 del Municipio de Santiago.

Objetivos específicos

1. Establecer relación entre la comprensión lectora de los y las docentes y su actitud frente a la lectura.
2. Identificar en cuál de los niveles (superficial, micro, macro y superestructural) los y las docentes presentan mayores dificultades para responder preguntas, así como para construir el modelo de situación de los textos que leen.
3. Determinar si la edad y las características socioeconómicas de los y las docentes inciden en su comprensión lectora.
4. Verificar el impacto de la capacitación y actualización del docente en el desempeño lector de los mismos.

Principales referentes teóricos

Para sustentar la investigación, nos basamos en concepciones que sitúan la lengua dentro de un marco psicosociolingüístico, como Bajtín y Halliday, quienes dan al lenguaje un carácter psicosocial situándolo como mediador entre la estructura social y la ideología, en tanto el hablante oyente tiene a su disposición un conjunto de opciones o posibilidades de las que puede hacer uso en determinados contextos, adoptando así el término de competencia comunicativa y dando importancia a la funcionalidad del texto.

Asimismo, autores como Solé (2004), Armando Morles (1994) Emilia Ferreiro (2001) y otros, conciben la lectura como un proceso activo, porque quien lee debe construir el significado del texto interactuando con él, a partir de las pistas contenidas en el mismo, mediante el establecimiento de conexiones coherentes entre la información que posee el lector en sus estructuras cognoscitivas y la nueva información que aporta el texto. De igual manera, se analizaron los modelos en la comprensión lectora, los cuales surgieron en el intento por explicar lo que sucede en la mente del lector mientras lee, fundamentando el presente estudio en el interactivo, donde el lector utiliza tanto la globalidad del texto como las partes que lo componen, favoreciendo la comprensión.

En este contexto, Van Dijk aportó grandes avances en el conocimiento de los procesos implicados en la comprensión; propuso un estudio centrado en los aspectos más globales del texto, abandonando las ideas estructurales las cuales centraban su análisis en la oración. En este sentido, sostuvo que en la construcción del texto se dan dos tipos de relaciones, una a nivel local o microestructural y otra a nivel global o macroestructural. Más tarde, con la colaboración de Kintsch (1983), realizó grandes aportes a sus planteamientos anteriores, proponiendo otro nivel más denominado modelo de la situación. En esta propuesta, la comprensión de textos supone la construcción de un modelo mental en el que se integran la información lingüística a la que se hace referencia explícita en el texto, con los conocimientos previos del lector e implica la puesta en funcionamiento de determinados procesos intermedios de diferentes niveles y la realización de numerosas operaciones mentales. La importancia del modelo propuesto

por estos autores radica en que parte de una concepción interactiva que contiene dos componentes: la descripción formal de la estructura semántica del texto y el modelo de procesamiento de la estructura del texto. En ese mismo orden, García Madruga, (2006) quien, a su vez, se basa en la teoría de Van Dijk y Kintsch, hace una propuesta similar, pero reconoce la existencia de un nivel superficial, que si bien no juega un papel preponderante en la comprensión, es necesario para lograr la captación de los mecanismos de entrada visual gráfica al momento de leer. Haciendo una síntesis de estos planteamientos, se puede afirmar que en la lectura de un texto se construyen tres representaciones mentales o niveles diferentes denominados: representación lingüística superficial, la representación proposicional o base textual y el modelo mental de la situación. Modelo que se adoptó en presente estudio.

Metodología

El estudio realizado fue de tipo exploratorio debido a los escasos antecedentes encontrados en torno al tema, pero al mismo tiempo descriptivo, ya que, pretendía caracterizar el desempeño lector que mostraban los y las docentes de cuarto grado del Nivel Básico y su relación con la actitud frente a la lectura y a la capacitación del profesorado. La muestra estuvo constituida por los docentes que laboran en cuarto grado de los Centros Educativos Miguel Ángel Jiménez, San Martín de Porres, Parroquial San José y Telésforo Reinoso del Distrito Educativo 08-05 del Municipio de Santiago. Estos centros fueron seleccionados por ser escuelas públicas de nivel socioeconómico comparable, participantes en el programa de actualización docente CETT, así como escuelas no participantes en dicho programa.

Para la recolección de la información que sirvió de base para el análisis se aplicaron cuatro cuestionarios que recogieron información sobre el nivel socioeconómico, así como sobre el nivel de comprensión para un texto narrativo: “La enemiga”, una carta publicitaria del Listín Diario y una noticia.

Resultados

En cuanto a la actitud de los docentes frente a la lectura, los hallazgos son reveladores, pues más del 70% de los y las docentes evidenciaron que tienen poco contacto con los textos periodísticos, pese a que hay periódicos gratuitos de circulación nacional, descartando la situación económica del docente en este aspecto, sino de actitud. Estos datos se corresponden con las encuestas realizadas a profesionales andaluces, publicada en el periódico El País en los que la lectura de prensa resultó baja.

Estos hallazgos resultan interesantes, ya que, el periódico ayuda a la actualización de los conocimientos previos necesarios en el proceso de la comprensión lectora, por su naturaleza de circulación diaria y contribución al fomento de una conciencia crítica. Estos resultados, ligados a la frecuencia en que los docentes visitan la biblioteca y el tipo de lectura que practican con mayor frecuencia, como también, el tipo de texto que utilizan en clases, en el cual casi un 60% dijo utilizar el libro de texto, dejan claro que las experiencias de lectura del docente son limitadas. En cuanto a la poca tendencia que tienen los docentes a la compra de libros, si relacionamos este dato con su situación socioeconómica (en su mayoría reciben ingresos por debajo de los 15, 000 pesos) y que además, tienen que disponer de gastos por los servicios de que disponen, su disponibilidad económica resulta una limitante en la adquisición de este valioso recurso para enriquecer su lectura.

Resultados correspondientes al comportamiento lector de los docentes en los niveles de comprensión lectora (Van Dijk y Kinstch, 1983)

Para la interpretación de los resultados relacionados con los niveles de comprensión lectora, se establecieron los parámetros Bajo, Medio y alto de acuerdo a la cantidad de aciertos en las preguntas realizadas.

Es así que, para responder preguntas del nivel superficial los resultados generales arrojaron que ningún docente manifestó bajo desempeño lector; en cambio, el 20% de los/las docentes manifestó un desempeño alto a nivel general y un 80% demostró un desempeño medio. Estos resultados coinciden con estudios anteriores (Van Dijk y Kinstch, García Madruga, entre otros) al sostener que este nivel demanda poco esfuerzo cognitivo. En cuanto al comportamiento lector en los diferentes textos leídos, se puede observar que en el cuento, los y las docentes obtuvieron más altos desempeños, contrario a la noticia, para la que obtuvieron niveles bajos de comprensión del código de superficie. Cabe señalar que el desempeño lector para responder preguntas de este nivel en los y las docentes de escuelas participantes en programas de actualización, fue mejor que el de los no participantes.

Según los resultados generales del nivel microestructural, sólo un 7% de los docentes demostró tener un alto desempeño, mientras que un 80% alcanzó un desempeño medio en el comportamiento lector para comprender conexiones a nivel local. Sin embargo, contrario al nivel anterior (superficial), en el que los y las docentes no demostraron a nivel general desempeño bajo, ya para este nivel el 13% de estos profesionales sí exhibió bajos desempeños para realizar dichas conexiones. Creemos que se debe a que para realizar conexiones a nivel local, se necesita mayor esfuerzo cognitivo que en el nivel anterior debido a que las relaciones se dan a lo interno del texto, haciendo uso de inferencias conectivas o tipo puente. En este sentido, Armando Morales deja claro el papel que juega el nivel microestructural en la comprensión del escrito, ya que esas pistas que se dan a nivel local tienen que ver con la progresión temática de los textos, aspecto importante para lograr la comprensión.

En los resultados generales del nivel macroestructural, ningún docente a nivel general logró exhibir un desempeño lector alto al construir la macroestructura; solo el 67% de los participantes alcanzó desempeños medios y una cantidad considerable por parte de éstos exhibió desempeños muy bajos, lo que evidencia que a medida que la lectura exige un nivel más profundo, los aciertos van disminuyendo, tal como lo plantea Ramón Viñas (2007) en su tesis sobre comprensión del texto narrativo.

Estos resultados dan a entender que los y las docentes tienen dificultad para poner en juego la capacidad de extraer el sentido global de los textos que leen, mostrando la deficiencia que tienen estos profesionales para realizar inferencias que permitan, según Kinstch y Van Dijk, hacer uso de las macroestrategias de selección, generalización y construcción mediante la conexión de partes alejadas entre sí del mismo. En cuanto al tipo de texto, revela que el cuento sigue siendo el de más alto desempeño, seguido por la noticia, contrario a la carta donde ningún docente manifestó alto desempeño. Quizás por lo que sostiene Álvarez Angulo, al manifestar que los textos argumentativos son los menos estudiados, por lo que su comprensión puede resultar más alejada por parte de los lectores. En cuanto a los resultados generales del nivel superestructural, aunque el 65% de los docentes evidenció desempeños medios y muy pocos desempeños bajos; sólo el 20% exhibió desempeños altos. Cabe destacar que en este nivel se da en la superficie del texto por lo que fue comprendido mejor que el nivel anterior; sin embargo, el hecho de que solo el 20% exhibiera desempeños altos nos dice que el profesorado tiene dificultad para la representación esquemática del texto, lo que favorece la comprensión según Van Dijk y Kinstch.

Finalmente, los resultados generales del nivel de modelo situacional muestran que es en este nivel en el que los y las docentes demostraron un comportamiento más bajo (40%) y ninguno alto. Estos datos son reveladores, pues este nivel de procesamiento permite realizar inferencias elaborativas y corresponde a la “comprensión más profunda, que resulta de integrar la base de texto con el conocimiento”. (Ver McNamara, 2004). Sin embargo, aunque los docentes exhibieron niveles bajos al responder preguntas de este nivel, en la comprensión particular de los diferentes textos, los docentes de escuelas participantes en programas de capacitación lograron exhibir mayor desempeño al construir el modelo de la situación de la noticia que los no participantes, evidenciando que la capacitación ayuda a poner en juego procesos más eficientes para el logro de la comprensión profunda de los textos.

Después de analizar los resultados de esta investigación, se llegó a las siguientes conclusiones:

Los y las docentes que mostraron mejor actitud frente a la lectura demostraron mejor desempeño lector. En efecto, los maestros y maestras que reciben y leen con mayor frecuencia el periódico, así como los que tienen la lectura como la actividad preferida fueron los que se mostraron muy interesados y motivados para realizar lecturas, exhibieron mayores resultados en relación a los que respondieron sentirse poco motivados por la misma.

Los niveles más bajos de comprensión lectora fueron mejor manejados por los docentes, es decir, los niveles superficial y microestructural, en contraposición con los niveles de macroestructura, superestructura y el modelo de la situación, los que mostraron menor dominio. Así se comprueba lo que expresan los expertos respecto a que los niveles más bajos de comprensión serán mejor manejados por los lectores ya que requieren de menos esfuerzos cognitivos.

Los docentes que participan en programas continuos de formación, mostraron mejores desempeños en comprensión que aquellos que no pertenecen a estos programas; sin embargo, la diferencia en general del desempeño docente entre participantes y no participantes no ha sido tan significativa debido, quizás, a lo que se expuso en el marco teórico sobre la inclinación de los programas de formación al dotar al docente de estrategias pedagógicas, poniendo menor énfasis en el desempeño docente como sujeto lector (ver Dubois, 1998 y 2006). Otro aspecto importante lo constituye la edad, pues a mayor edad, mayores fueron las competencias lectoras de los docentes. Sin embargo, en cuanto al sexo y el desempeño lector, fueron los hombres los que mostraron mayor desempeño, contrario a lo establecido en otros estudios en que las mujeres son las que alcanzan el mayor desempeño lector.

Además, se concluyó que, si bien el nivel socioeconómico influye en el desempeño lector, es la actitud frente a la lectura y la actualización, el factor más determinante para exhibir desempeños mejores en la comprensión, pues, tanto docentes participantes en programas como los que tenían un nivel académico más alto sumado al interés que demostraron por leer, fueron los que exhibieron desempeños altos. Finalmente, se concluyó que los y las docentes a nivel general no exhibieron desempeños altos en la comprensión profunda de los textos, pues la mayoría se manejó entre desempeños medios y bajos. Estos resultados evidencian la existencia de una problemática en materia de comprensión lectora, por lo que estos datos podrían resultar interesantes para continuar investigando dicha problemática.

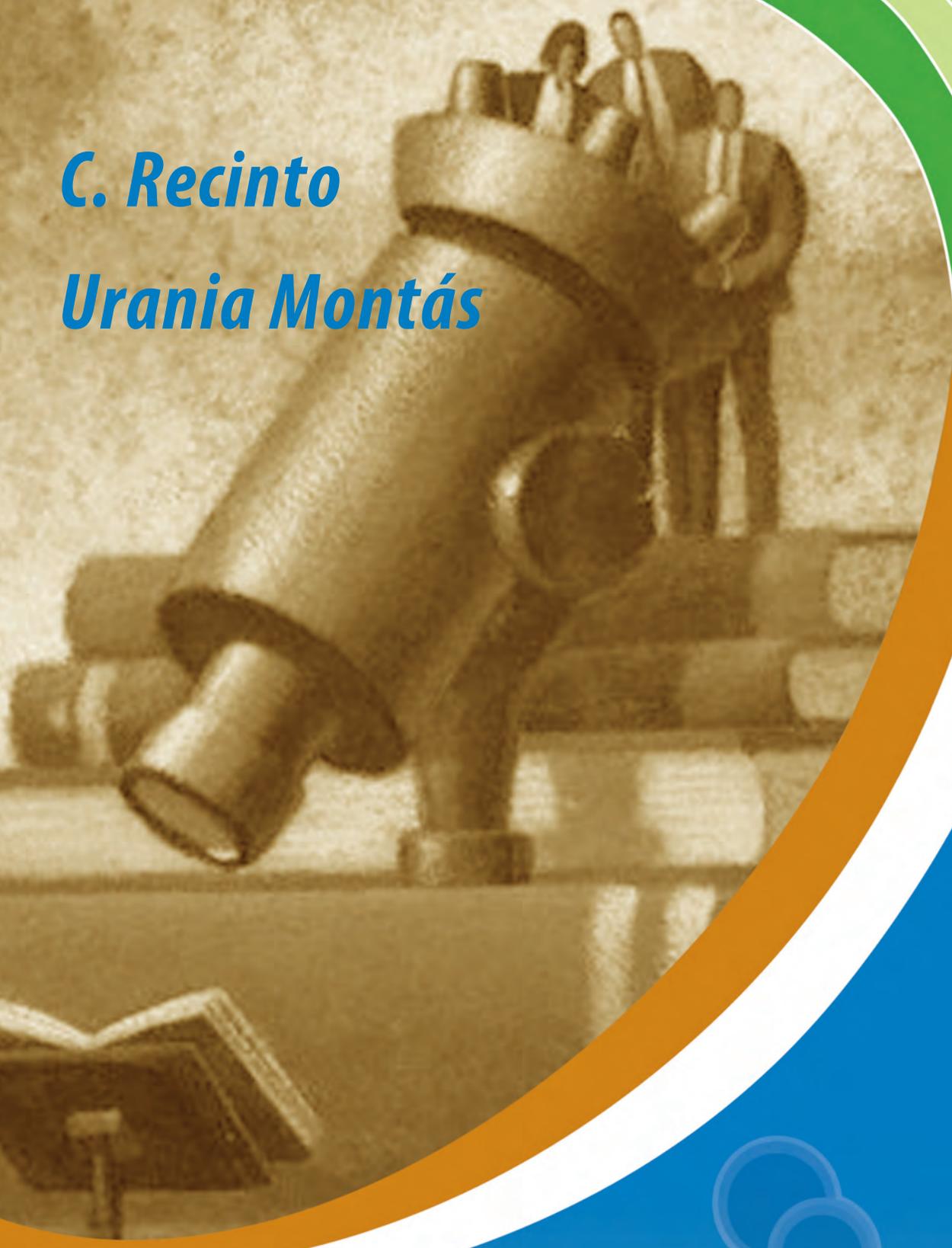
Bibliografía

1. Cassany, 2005 Explorando las necesidades actuales de comprensión: Aproximaciones a la comprensión Crítica, lectura y vida, año 26 n. 3.
2. Castro, H. (2007). Leo pero no Comprendo: Estrategias de Comprensión Lectora. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
3. Dubois, M. E. (1991). El Proceso de Lectura: de la teoría a la práctica. AIQUE Argentina.
4. Dubois, M. E. (2006). Texto en Contexto. Ediciones: Raquel Franco. Buenos Aires, Argentina.
5. Ferreiro, E. (2001). Pasado y Presente de los verbos leer y escribir. Secretaría de Educación Pública.
6. García Madruga. J. A. (2006). Lectura y Conocimiento. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica .S.A.
7. Hernández Sampieri, R. (2008). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
8. Humberman, S. (1194). Cómo Aprenden los que Enseñan. ALQUE. Buenos Aires Argentina.
9. Kaufman, A. M., Rodríguez, M E. (1993). La Escuela y los Textos. Ediciones Santillana S. A. Argentina,
10. Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? En Lectura y Vida. Año 17, #81. Asociación Internacional de Lectura. Buenos Aires, Argentina.
11. Martínez, M. C. (2001). Aprendizaje de la Argumentación Razonada, Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos. Volumen tres. Cátedra UNESCO, para la lectura y escritura en América Latina.
12. Puente A. (1991) Comprensión de la Lectura y Acción Docente. Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Ediciones Pirámides S.A. Madrid España.
13. Solé I. El Placer de Leer, en La Adquisición de la lectura y la escritura, Lecturas, Programa Nacional de Actualización Docente, 1988.
14. Riffo, Ocares, B. (1997). "Niveles de Procesamiento de la Comprensión del discurso narrativo".
15. Van, Dijk, T. (1983). La Ciencia del Texto. Ediciones Paidós,. S. A. Barcelona, España
16. Viñas, R. M. (2007). ***Incidencia del Factor Sociocultural en la comprensión lectora de textos narrativos en los (las) estudiantes de 6to grado de educación básica en los centros educativos De La Salle, Pestalozzi y Miguel Ángel Jiménez del Distrito 08-05 de Santiago. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Santiago de los Caballeros.***

III.- PANELES Y PANELISTAS POR RECINTO

C. Recinto

Urania Montás



PANEL1: FACTORES QUE INCIDEN EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Coordinadora: Romelia Colón Valdez, M.A.

Relatora: Paula Matos, M.A.

I IMPACTO DE LA PASANTÍA EN EL DOMINIO DE LA PRACTICA DOCENTE. CARMEN ALICIA BREA, M.A.

PROPÓSITO GENERAL

Evaluar el impacto de la pasantía en el dominio de la práctica docente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Comparar el dominio de la pasantía al inicio y al final.
2. Demostrar la efectividad de los procesos de aprendizaje internalizados por los estudiantes en la capacitación docente, evidenciando pertinencia y eficiencia en los procesos, de prácticas reales observables.
3. Formular sugerencias tendentes a fortalecer las pasantías como componente del currículo de formación docente.

METODOLOGÍA EMPLEADA

Metodología cualitativa, combinó la investigación bibliográfica y tecnológica con el trabajo de campo, tomando como referente las teorías pedagógicas sobre las prácticas docentes, cómo los niños aprenden y el vínculo real teoría-práctica, a fin de determinar, mediante la observación, la aplicación de entrevista y cuestionarios, de qué manera la parte teórica y práctica de las asignaturas de práctica docente, es aplicada en la pasantía docente.

Se desarrolló un plan de implementación con una matriz de intervención de 12 semanas, dando seguimiento continuo al impacto de la pasantía en el dominio de la práctica docente.

La investigación fue realizada con 77 pasantes, se aplicaron encuestas, cuestionarios y entrevistas a todos los actores del proceso (Director del centro, profesor y alumnos del grado, y al maestro pasante), para obtener el resultado.

RESULTADOS

- Al final, el post-test consistió en evaluar en qué medida los pasantes aplicaron los conocimientos adquiridos en el desarrollo de los procesos docentes; de esta manera, se tiene la oportunidad de sacar conclusiones y hacer recomendaciones.
- Al trabajar en la implementación la variable sobre el dominio de los procesos docentes en la práctica de aula, las dimensiones que más impactaron fueron: “Sabes introducir el tema con un conflicto cognitivo”, en el pre-test el 16% escogió el indicador no logrado y el 83% escogió la opción por

lograr, mientras que en el post-test el 66% fue logrado, y el 16% por lograr.

- En cuanto a la dimensión “domina los elementos de una buena motivación” en el pre-test, el 16% no logrado, el 83% por lograr.
- En el post-test, el 83% logrado y el 16% por lograr; en la dimensión trabaja las destrezas de pensamientos para el aprendizaje significativo, en el pre-test el 33.33% fue no logrado, el 66.67% por lograr; en el post-test el 25% por lograr y el 75% logrado, la puntuación más baja en el pre-test fueron: logrado 16.67%, por lograr 33.33%, no logrado 16.67%, las más altas: logrado 16.67% por lograr 100%, no logrado 66.67%. En el post-test las puntuaciones más bajas fueron: logrado 25%, por lograr 83.33%, no logrado 8.33%. Las puntuaciones más altas: logrado 100%, por lograr 75.06%, no logrado 33.33%.

Bibliografía

1. Bixio Cecilia.(2005) *Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos* primera edición, tercera reimpresión, Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
2. Careaga, A. (2001): *La práctica docente: ¿reestructurar o enculturizar?* Recuperado el 27 de octubre de 2006 en: [http://cecap.anep.edu.uy/documentos/ articulos_2004/Documentos art/pdf/practicadocente.PDF](http://cecap.anep.edu.uy/documentos/articulos_2004/Documentos art/pdf/practicadocente.PDF)
3. Hernández, P. (2003): *Formación docente en educación superior: la experiencia de un modelo de intervención.* Contexto Educativo. Año V, No. 27.
4. Imbernon, Francisco.(2007) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* Biblioteca de aula, serie formación y desarrollo profesional del profesorado. Séptima edición, Barcelona España.
5. Nagle, A. (2006). *Seminario Nacional de Formación Docente Inicial. ¡Al encuentro de nuestra escuela! Reflexiones acerca de las tendencias contemporáneas en la formación inicial de los docentes.* Email: a.nagle@integra.com.sv Juan Dolió, Republica Dominicana.
6. Perrenoud, Philippe.(2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica crítica y fundamentos.* Serie formación del profesorado, 2da edición. Barcelona España.

2 MEJORAS DEL APRENDIZAJE Y DOMINIO DE LAS COMPETENCIAS MATEMÁTICAS DE LOS ESTUDIANTES DE LICENCIATURA DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL RECINTO URANIA MONTÁS, MAGDALINDA SORIANO ESCALANTE, M.A.

Introducción

A lo largo de lo que es el proceso de formación educativa de los individuos, sea a Nivel Básico, Medio o Superior, siempre en el área de matemática se presentan, problemáticas.

En el quehacer educativo, nuestros estudiantes adquieren y desarrollan competencias dependiendo de las oportunidades que se les brinde, de la forma en que los docentes dirijan el proceso; por lo que es de suma importancia para poder desarrollar competencias en los estudiantes el hacer uso de estrategias innovadoras que dinamicen y hagan interesante el proceso.

Descripción del Contexto

Este trabajo de investigación se llevó a cabo en el Recinto “Urania Montás” del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, ubicado en el municipio de San Juan de la Maguana, provincia San Juan. Es uno de los seis Recintos de formación del Instituto. Está altamente equipado para el desarrollo de la labor docente, teniendo en sus aulas equipos tecnológicos y personal calificado.

Constitución del Grupo

Nuestro sujeto de estudio son los estudiantes del 1^{er} semestre de la Licenciatura en Educación Básica, en el área de Matemática. Unos 30 estudiantes en total. (Junto a los estudiantes que están repitiendo la asignatura Estudios Integrados de Matemática I).

Situación problemática encontrada

Nuestra situación problema surge cuando los estudiantes de nuevo ingreso, a pesar de ser bachilleres, llegan al centro y en el transcurso y desarrollo de las docencias muestran no poseer las competencias lógico-matemáticas básicas para poder afrontar con éxito el programa de Matemática planteado para el currículo de la Licenciatura en Educación Básica.

Mostrando deficiencia en cálculos sencillos, no siguen pasos para la resolución de problemas, no pueden hacer conexiones, los algoritmos operacionales no son de su dominio y su comunicación matemática es muy pobre.

Propósitos:

1. Mejorar las competencias matemáticas de los estudiantes de nuevo ingreso a la Licenciatura de Educación Básica, vinculando la enseñanza de éstas y el currículo de formación docente.
2. Desarrollar competencias lógico matemáticas básicas en los estudiantes de Licenciatura en Educación Básica.
3. Identificar estrategias funcionales acordes con las necesidades de los estudiantes y su diversidad para la adquisición de competencias matemáticas.

Ubicación del Recinto

El Recinto Urania Montás inició sus labores como escuela normal utilizando las aulas de las Escuelas de Bellas Artes y la Primaria Francisco del Rosario Sánchez. Fundado el 10 de abril de 1975.

Se ofrecen los siguientes programas:

- Licenciaturas en Educación Básica para Maestros en Servicio con Profesorado.
- Licenciaturas en Educación Básica con mención en Primer y Segundo Ciclo de Básica y Educación Inicial.
- Especialidad en Gestión de Centros y Educación Inicial.
- Maestrías en Matemática, Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Española, Gestión de Centros Educativos y Ciencias Sociales.
- Curso de Habilitación Docente y Diplomados.

Hipótesis de Acción

Los alumnos de Licenciatura en Educación Básica presentan deficiencias en el aprendizaje y adquisición de competencias básicas lógico-matemáticas.

- ¿Cómo podemos mejorar las competencias básicas lógico-matemáticas de los alumnos?

A través de estrategias didácticas específicas e innovadoras que ayuden en la implementación del auto-aprendizaje, el trabajo cooperativo, los talleres y las tutorías.

Referentes Teóricos

- El concepto central trabajado es el de competencias, le sigue el de estrategia y la investigación acción
- Competencias matemáticas.
- Cómo consolidar los conocimientos matemáticos en los alumnos.
- La enseñanza de la Matemática y la dinámica de grupo.
- Criterios para seleccionar una técnica.
- Sistematización de los procedimientos.
- Sistematización de los conceptos.

Metodología

- Investigación-acción
- Entrevistas,
- Cuestionarios,
- Grupos de discusión
- Observación, Diarios Reflexivos y Carpetas, talleres, cursos de nivelación
- Trabajos cooperativos, tutorías de pares y del profesor.
- En la recogida y análisis de datos se hace uso de la observación, diarios reflexivos y carpetas que muestren los avances y logros del plan, llevando a cabo, talleres, cursos de nivelación y los trabajos cooperativos para ir desarrollando en forma sistematizada el dominio y la adquisición de las

competencias matemáticas básicas que debe poseer un maestro de Educación Básica. Se elaboraron instrumentos, se utilizó un cuaderno de notas, en el cual se reportaban los acontecimientos más notables de cada sesión de trabajo, o los episodios poco comunes. Por último, se diseñó un cuestionario que se aplicó a los alumnos, luego de la sesión de trabajo (taller teórico-vivencial).

La Experiencia.

- Este proyecto de investigación-acción dio inicio en el cuatrimestre septiembre-diciembre de 2007, en la asignatura: Estudios Integrados de Matemática I; con 27 estudiantes de nuevo ingreso.
- Hicimos acuerdos, compromisos, aclaraciones, revisamos las asignaciones y se aplicó una prueba diagnóstica con ítemes relacionados con operaciones básicas, para ver las habilidades aritméticas de los participantes. En base a este diagnóstico, se pudo ver el dominio conceptual y procedimental del grupo y se planificarían los procedimientos de intervención en el proyecto.
- Los estudiantes se mostraron muy atentos y comenzaron a proponer forma, en las que íbamos a trabajar, entre los que están:
 - Formarse en pareja.
 - En tríos.
 - Exponer, luego de investigar.
 - Insertarse en lo que es la realidad de las matemáticas.
 - Realizar proyectos de aula.
 - Siempre revisar las asignaciones.
 - Formar equipo de estudios, ejercitarse.
 - Nombrar una persona que esté pendiente de la realización de las tareas.
 - Mandar siempre al pizarrón, conversar con el estudiante sobre sus dificultades.
 - Darle tutorías individuales o reforzamientos, realizar talleres y siempre hacer dinámica y evaluaciones de cada contenido de manera que se vaya verificando el avance y se pueda ir rellenando lo que quede mal; aprendiendo del error.
- En una sección de clase, usando la estrategia de tutoría de pares, (explicando el procedimiento de hacer cada ejercicio), con la dinámica de la bola rodante, a cada estudiante, se le asignaron dos ejercicios para explicarlo con un proceso lo más concreto posible, paso a paso, luego de realizarlo, se lo iban a explicar al par que le tocaba y al guiar la bola cada vez se lo explicaría a la nueva pareja y viceversa; hubo una alumna que se emocionó de tal forma que pegó un grito fuerte: Eso, ya me lo sé!!! .;ii Entendí, qué bueno es saber!!!
- Aplicábamos una evaluación en una hoja con indicadores relacionados con los contenidos trabajados. Siempre tratamos de que se haga uso de materiales concretos en el desarrollo de las clases.
- Una de las formas de repasar y verificar el trabajo es que, en los grupos de tres, cada quien realiza su tarea, la confrontan, discuten, se ponen de acuerdo y en la pizarra se hacen los ejercicios que presentaron más dificultad. Siempre buscando ejemplos concretos, de donde podría usar este contenido; al cerrar se repasa con ítemes de falso y verdaderos para asegurar conceptos; completa, escoge la respuesta, y con ejercicios para aplicar los algoritmos correspondientes.
- En la organización del taller, para la unidad de geometría, los jóvenes que mostraban más destrezas exponían sus tareas usando las TIC, cada quien debía tener sus instrumentos básicos: juego de reglas, compás, transportador, lápices de colores, etc.
- Hicimos un recorrido por la zona, próximo al Recinto, observando, dialogando, sobre las formas. En el aula comenzamos a ir ejemplificando cada término geométrico, trabajando con el cuerpo y otros materiales.
- Algunos alumnos se reían y decían: primera vez que mido un ángulo.

La segunda gran acción fue en la matemática II

Los momentos significativos del semestre fueron:

- Realización del taller de Geometría sobre el eje de coordenadas cartesianas y la construcción de figuras planas.
- Realización del taller sobre cuerpos geométricos cálculo de área y volumen. Trabajando en forma colaborativa en forma coordinada y cooperativa con otros grupos de Matemática de semestres más altos.
- Exposición de los trabajos realizados incluyendo las exposiciones literarias.

LA TERCERA INTERVENCIÓN DEL PROYECTO:

Estudios Integrados de Matemática III

- Discutimos el programa de la asignatura, hicimos una evaluación diagnóstica para ver qué sabemos, un listado de situaciones de la vida donde se podrían usar esos contenidos, comenzamos con el primer paso, la planificación del proyecto, fuimos paso a paso modelando el cómo se hace.
- Elaboramos objetivos por áreas, seleccionamos los contenidos para cada área y luego se les asignó por grupos esos contenidos que habían surgido por áreas, vinculados los contenidos matemáticos de la asignatura del semestre.

Resultados.

- El poder hacer propuestas diversas de trabajo ayuda a avanzar y atender a la diversidad, al igual que ir haciendo preguntas periódicas.
- La mayoría de profesores tenemos creencias inadecuadas, que hay que tratar de cambiar.
- Los estudiantes deben saber qué se espera de ellos.
- Hay que poner en práctica estrategias innovadoras.
- Al convertir la investigación-acción en parte del proceso e ir involucrando a los estudiantes, éstos pueden construir con más facilidad sus conocimientos, valorar el trabajo de sus compañeros, facilitando el acercamiento y la comprensión.
- La investigación acción como estrategia de trabajo mejora el aprendizaje matemático.
- Esta forma de trabajar ayuda a enfocar mejor el contenido.

Los momentos más significativos de la acción fueron:

- La planificación del proyecto de aula.
- Las exposiciones de los contenidos integrados de las otras áreas.
- El viaje al sur profundo.
- La exposición de las producciones.

Recomendaciones:

- La implementación de práctica reflexiva, abrir espacios de comunicación y reflexión de las prácticas.
- Relacionar la práctica áulica con el quehacer de la vida de los estudiantes.
- Respetar la diversidad cognitiva.
- Colocarse siempre en el lugar del estudiante para poder explicitar los propósitos.
- Siempre informar a los alumnos lo que se espera de ellos.
- Ser estratégicos: al realizar intervenciones, seleccionando con certeza actividades y recursos.
- Usar estrategia dinamizadora, que hagan del proceso algo interesante.
- Mantener una relación estrecha de familiaridad con los estudiantes, sin sentirse en jerarquía, siempre en igualdad.
- Si un grupo de estudiantes hace mal un ejercicio, revisar qué fue lo que no se entendió.
- Siempre modelar las competencias que se desean enseñar o desarrollar en los estudiantes.
- Realizar y socializar todas las tareas.
- Las prácticas y tareas deben ser abundantes en ejercicios y resolución de problemas, ser muy sistematizadora, estructurada y de inserción.

Referencias bibliográficas.

1. Asencio, José M., (2004). “Una Educación para el Diálogo”. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
2. Astolfi, J. P.(1999). “El Error, un Medio para Enseñar.” Editora Díada. Sevilla.
3. Bain, Ken. (2007). “Lo que hacen los mejores profesores universitarios.” 2da. Edición. Universidad de Valencia.
4. Bixio, C. (1998). “Enseñar a Aprender.” Hacia la construcción de un espacio colectivo de Enseñanza y Aprendizaje. Editora Homo Sapiens Rosaino.
5. Boggino, Norberto. (2005). “Convivir, Comprender y Enseñar en el Aula “(compilación). Edición 2005. Editora Homo Sapiens.
6. Bzuer, John. (1995). “Escuelas para pensar: Una Ciencia del aprendizaje en el Aula.” Ediciones Paidós.
7. Casanova, María Antonia. (2007). “ Manual de Evaluación Educativa”. 9na. Edición. Editorial La Muralla.
8. Corbalán, F. (2002). “La Matemática aplicada a la vida cotidiana”. Barcelona. Grao.
9. Latorre Antonio. (2007). “La Investigación-Acción: Conocer y Cambiar la Práctica Educativa.” 4ta edición. Editora Graó.
10. Perrenaud, Philippe (2001). “Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar”. Editora Graó.
11. San Martí, Neus. (2007). “10 Ideas Claves para Evaluar”. Editora Graó.
12. Revista Latinoamericana de Matemática Educativa (RELIME). (2000). “Investigaciones en el área de Matemática sobre Estrategias de Aprendizajes y Sistematizaciones de Conocimientos.

3 LA EMIGRACIÓN Y SUS CONSECUENCIAS EN LA GESTIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES DEL DISTRITO EDUCATIVO 02-02 DE PEDRO SANTANA, WANDER LEANDRO CARRASCO DÍAZ, M.A., Y FEDERICO RAFAEL LEÓN OVIEDO, M.A.

Introducción

Se entiende que la emigración, la inmigración, la mortalidad y la natalidad son los elementos protagónicos que determinan la población de una comunidad.

La emigración es el elemento demográfico que prevalece en las comunidades que conforman el Distrito Educativo 02-02 de Bánica y Pedro Santana.

Esta investigación identificó los factores socioculturales que llevan a los campesinos emigrantes a tomar esta decisión, así como las consecuencias que afectan la gestión de los centros educativos de esas comunidades, ya que está comprobado que la educación es la base principal para el desarrollo de los pueblos.

En los últimos diez años, en el Distrito Educativo 02-02 se han realizado esfuerzos buscando mejorar la calidad de la educación en esta zona del país, especialmente en aquellos lugares que por razones geográficas son de difícil acceso, lo que ha llevado a acumular deficiencias tanto en los servicios como en la calidad de la educación.

Por esta razón, se hizo necesario realizar esta investigación con el propósito de determinar los efectos de la emigración en la gestión educativa de los centros del Distrito Educativo 02-02 de Bánica y Pedro Santana.

Para conseguir estos datos se realizaron encuestas, entrevistas y análisis de documentos. Este estudio fue realizado en el Distrito Educativo 02-02 cuya sede se encuentra en el Municipio de Pedro Santana, aunque abarca también al Municipio de Bánica.

Está limitado al norte por el Distrito Educativo de Santiago Rodríguez, al este por el Distrito Educativo 02-03 de Las Matas de Farfán, al sur por el Distrito Educativo 02-01 de Elías Piña y al Oeste la República de Haití.

Esta es la zona más afectada por la emigración de personas hacia otras zonas del país, tales como: Santo Domingo y Santiago.

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

En las comunidades que conforman el Distrito Educativo 02-02 de Pedro Santana y Bánica hay desplazamientos emigratorios intensos por diversas causas: por desempleo, escasas posibilidades educacionales, viviendas inadecuadas, falta de agua potable, falta de energía eléctrica y precarias condiciones de salud.

Este desplazamiento emigratorio repercute de manera directa en las escuelas ya que gran cantidad de alumnos la abandonan a un grado tal que ha llevado al cierre de ocho (8) escuelas en las comunidades de:

Mata Bonita, Los Tocones, La Zurza, Rancho, Higüero, La Descubierta, Los Chicharrones, La Cueva y San Andrés. Y otras seis (6) están en proceso de ser cerrada como La Herradura, Las Palmas, El Atrecho, Francisco José, Pulio y Caramana. En las demás restante la matrícula estudiantil ha disminuido considerablemente.

Según el censo realizado por las parroquias San Francisco de Asís de Bánica y San José correspondiente a Pedro Santana para enero de 2008, han emigrado 330 familias para un total de 1,222 personas con relación al censo realizado en el 2007. Por lo que hay una emigración constante en estas comunidades.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL

Analizar la emigración y sus consecuencias en la gestión de los centros escolares del Distrito Educativo 02-02 de Pedro Santana y Bánica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar la magnitud de la emigración en los municipios de Pedro Santana y Bánica.
- Identificar algunos factores que originan la emigración de las personas que corresponden al Distrito Educativo 02-02.
- Analizar las consecuencias de la emigración en la gestión de los centros educativos 02-02 de Pedro Santana y Bánica.

PRINCIPALES REFERENTES TEÓRICOS

Las Migraciones y sus Consecuencias.

La población no permanece siempre en una misma región; las personas permanentemente están cambiando de residencia, en distintas ciudades o países.

El traslado puede ser por un período largo, cambio de domicilio o por un tiempo corto. Estos movimientos se llaman migraciones y ellas influyen tanto en la distribución como en la densidad de la población. Si una persona abandona el lugar decimos que emigra hacia otro punto. En cambio, si llega la denominamos inmigrante.

Teorías de las Migraciones.

- Una serie de teorías nos dan explicaciones parciales sobre movimiento poblacional en todo el globo.
- Teoría de la Macroeconomía Neoclásica: se van buscando mejores salarios.
- De acuerdo a esta teoría, las migraciones externas e internas son un efecto de las diferencias geográficas entre la oferta y la demanda laboral.
- Teoría de la Microeconomía Neoclásica: se van tras un cálculo costo-beneficio.
- Los individuos deciden migrar tras un cálculo costo-beneficio que les hace esperar una rentabilidad neta positiva como consecuencia de su desplazamiento.

- Teoría de la Nueva Economía de la migración: se van por estrategia familiar.
- Las familias envían algunos de sus miembros para diversificar sus fuentes de ingresos, reducir riesgos y realizar nuevas inversiones.

Teoría del Mercado laboral Segmentado: se van por la demanda en el norte

Los teóricos de esta corriente arguyen que la migración es causada por la permanente demanda de mano de obra migrante inherente a la estructura económica de las naciones desarrolladas.

Aquí las causas no son los factores que empujan en los países emisores (bajos salarios y alto desempleo) sino los factores que atraen en los países receptores: una crónica e inevitable necesidad de trabajadores extranjeros para determinadas tareas.

Teoría de los Sistemas Mundiales: se van desde la periferia al centro

La penetración de las relaciones económicas en las sociedades situadas en la periferia crea una población proclive a migrar hacia el centro capitalista, movido por un deseo de lucro.

Teoría de la Perpetuación: se van y se seguirán yendo.

Es el caso de la ampliación de redes de migrantes y de las instituciones que apoyan el desarrollo de la movilidad transnacional. Las redes de migrantes son lazos que conectan migrantes, familiares de migrantes e incluso no migrantes en las comunidades de origen y destino.

Teoría de la Causación Acumulativa: a mas migrantes mas migración.

Cada acto de migración modifica el contexto social de tal manera que migraciones subsiguientes son más probables.

Los científicos sociales han estudiado seis factores socioeconómicos que son afectados por la migración y que posteriormente se convierten en un estímulo para nuevas migraciones:

La distribución del ingreso, la distribución de la tierra, la organización de la agricultura, la cultura de la migración, la distribución regional del capital humano y el significado social de ciertas ocupaciones en los países receptores.

Nosotros nos identificamos con la teoría de la Perpetuación, porque nos explica las razones por la cual el movimiento migratorio se perpetúa en el tiempo y el espacio y pueden ser muy distintas de aquellas que dieron lugar a su estallido inicial.

Y aunque la búsqueda de mejores ingresos, el deseo de disminuir riesgos y la penetración de los mercados puedan continuar empujando migrantes, en el curso del movimiento migratorio afloran nuevas condiciones y se convierten en causas independientes.

Es el caso de la ampliación de las redes de migrantes y de las instituciones que apoyan el desarrollo de la movilidad transnacional.

METODOLOGÍA

Para realizar esta investigación se utilizó la encuesta metodológica la cual nos ayudó recabar la opinión sobre el asunto de interés directamente de la población a través de la entrevista; además se realizaron análisis de documentos.

En realidad, la encuesta es un diseño privilegiado de las ciencias sociales. Como es el caso de este trabajo, que persigue constatar una realidad a través de la percepción de los involucrados.

PRINCIPALES RESULTADOS Y SU DISCUSIÓN

En la población de los Municipios de Bánica y Pedro Santana se exhibe una reducción significativa con relación a años anteriores. Así lo señalan los censos realizados por las parroquias San Francisco de Asís y San José pertenecientes a los lugares antes mencionados, por lo que se confirma una emigración constante entre los habitantes de esta comunidad.

Factores que originan la emigración

Causas	Alumnos		Maestros		Directores		Padres		Líderes	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Medio de Subsistencia	264	78	38	47.5	32	71.1	178	62.9	11	68.8
Escasas Oportunidades de salud	11	3.3	18	22.5	12	26.7	6	2.1	4	25
Precarias Condiciones de vida	31	9.2	12	15	1	2.2	75	26.5	0	0
Falta de agua potable	5	1.4	3	3.8	0	0	5	1.8	0	0
Vivienda inadecuada	4	1.3	1	1.3	0	0	9	3.2	0	0
Falta de tierra productiva	17	5	5	6.2	0	0	6	2.1	0	0
Ingresan a las fuerzas armadas	6	1.8	3	3.7	0	0	4	1.4	1	6.2
Total	338	100	80	100	45	100	283	100	16	100

- Otra de las principales causas de la emigración en estas comunidades es la falta de motivación tanto de los alumnos como de los padres por la educación, agudizado por la indiferencia de los maestros con los comunitarios.
- La emigración de los habitantes de estas comunidades afecta de manera significativa la matrícula estudiantil, a seguida de que disminuyen los padres y madres que colaboran con la escuela.

Efecto de Emigración de la Escuela

Alternativa	Alumnos		Maestros		Directores		Padres		Líderes	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%	Casos	%
Disminuye la Matrícula Estudiantil	214	63.3	60	75	41	91.1	177	62.5	14	87.5
Disminuyen los padres que colaboran con la escuela	109	32.3	15	18.8	4	8.9	106	37.5	1	6.3
Se desmotivan los maestros y el director	3	0.9	3	3.7	0	0	0	0	0	0
Desaparece la escuela	12	3.9	2	2.5	0	0	0	0	1	6.3
total	338	100	80	100	45	100	283	100	16	100

CONCLUSIONES

- De seguir el éxodo masivo de personas en los municipios de Bánica y Pedro Santana, la población rural podría desaparecer.
- El desempleo y las precarias condiciones de vida son las principales causas que provocan la emigración en las comunidades que conforman el Distrito Educativo 02-02 de Pedro Santana y Bánica.
- Las emigraciones de los habitantes de estas comunidades afecta de manera significativa, disminuyendo la matrícula estudiantil, así como reduciendo el número de padres que colaboran con la escuela, lo que podría provocar la desaparición de la educación rural en estos municipios.
- Una serie de conflictos son generados en la gestión de los centros educativos de este Distrito por causas de la emigración, como la reubicación de profesores y la adaptación de los alumnos a un nuevo ambiente al integrarse a otro centro educativo.
- Existe poca integración comunitaria en las acciones del centro e indiferencias por parte de los maestros hacia las personas de las comunidades.
- En este Distrito Educativo, por causas de la emigración se han cerrado ocho centros educativos que son: Mata Bonita, La Zurza, Rancho Higüero, La Descubierta, Los Chicharrones, Los Tocones, La Cueva y San Andrés.

BIBLIOGRAFÍA

1. Abad, José Ramón. La República Dominicana Reseña General Geográfico-estadístico. Santo Domingo R. D.
2. Bosch, Juan. (1982). Composición Social Dominicana. Duodécima Edición. Santo Domingo R. D.
3. Cassá, Roberto. (2000). Historia Social y Económica de la República Dominicana. Tomo I. Editora Alfa y Omega. Santo Domingo R. D.
4. Cabrera, Onavis y Báez Evertsz, Francisco. (1997). Migración y su Impacto Sociocultural en los Estudiantes de Educación Media de Boca Chica. (Tesis de Grado). Maestría en Ciencias Sociales. UASD. Santo Domingo, R. D.
5. Juan, Colón. (2000). Geografía Mundial. Cuarta Edición. Editora Educando. Santo Domingo, R. D.
6. De León Lapaix, Colón. (2006). Manual General de la Metodología de la Investigación Científica. Santo Domingo, R.D.
7. Díaz Cabral, Gilberto y Otros. Incidencia que tiene la variación de la población en la Matrícula estudiantil de los centros del Nivel Medio de la zona rural del Distrito 02-02 de Pedro Santana y Bánica. (Tesis de grado). Licenciatura en Educación Básica. Urania Montás. San Juan, R. D.
8. Druker, Meter F. (1997) La Sociedad Post-capitalista. (Traducido por José Cárdenas).
9. Encarnación, Víctor. (2006). Curso Planificación Educativa e Institucional. San Juan R. D.
10. Félix, Carlo Julio. (2000). Imágenes de mi región (Guía Turística del Suroeste). Primera Edición. Editora Tonedex. Santo Domingo, R. D.
11. Haroldo Dilla, Alfonso (2004). Estudios Fronterizos Vol. 5. California.
12. Hernández Sampieri, Roberto y otros. (2002). Metodología de la Investigación. Tercera Edición. Editora McGraw-Hill Interamericana Editores, S. A., México.
13. Idalgos Sánchez, Luis Rafael y Taveras Gómez, Félix. (2004). Característica de la Migración campo-ciudad y su relación con la matrícula estudiantil del segundo ciclo del Nivel Básico. (Tesis de grado). Maestría en Ciencias Sociales. UASD. Santo Domingo, R. D.
14. López, Carlos (2006). Impacto de la Mano de Obra Haitiana en la Economía Dominicana.
15. Microsoft Corporation (1993-2001). Enciclopedia Muroso RF @ Encarta.
16. Núñez, José y Colón, Juan. (1997). Geografía Dominicana. Primera Edición. Editora Alfa y Omega. Santo Domingo, R. D.
17. Peralta Minaya, Dulce María y otros. Incidencia de la variación de la población en la matrícula estudiantil de los centros de la zona rural del Distrito educativo 02-01 (Tesis de grado). Licenciatura en Educación Básica. Urania Montás. San Juan. R. D.
18. Pérez Vidal, Julio César y De La Rosa Pinales, María. (2005). La educación superior en la región del Valle y su influencia en la emigración de los estudiantes. (Tesis de grado). Licenciatura en Educación Básica. UCE. San Juan. R. D.
19. Ruiz y Ruiz, José María. (1999). Cómo Hacer una evaluación de Centros Educativos. Tercera edición.

20. Secretaría de Estado de Educación. (2005). Taller de Gestión de Calidad para el cambio Educativo. Barahona, R. D.
21. Secretaría de Estado de Educación. (2004). Modelo de Gestión de Calidad para los centros educativos. Santo Domingo, R. D.
22. Secretaría de Estado de Educación. (2003) Plan Estratégico de la Educación Dominicana. Santo Domingo, R. D.
23. Secretaría de Estado de Educación (1999). La Gestión Productiva de los Centros Educativos. Santo Domingo R. D.
24. Severino M., Isaías Rolando (1995). Material de Apoyo a la Docencia IV Ciencias Sociales. Primera Generación, R. D.
25. Ubiera de D' Óleo, Letty. Material de apoyo Curso Análisis y Gestión Curricular. San Juan, R. D.

PANEL 2: GESTIÓN EDUCATIVA (IMPACTO DE LA LINGÜÍSTICA Y DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL PROCESO EDUCATIVO)

Coordinadora: Suzana B. Hernández, M.A.

Relator: Anexis Figueroa, M.A.

L ESTUDIO DE LAS VARIACIONES LINGÜÍSTICAS DIATÓPICA Y DIASTRÁTICA EN LOS HABLANTES DE LA PROVINCIA DE SAN JUAN, R. D., 2009, ELVIRA RAMÍREZ, M.A., Y ALBA NELY OGANDO, M.A.

Introducción

El uso de una lengua en cualquier comunidad implica variaciones tanto diatópica como diastrática. Este estudio describe los distintos fenómenos lingüísticos reflejados en los aspectos lexicosemánticos y morfosintácticos, en los hablantes de la provincia San Juan.

Es un estudio dialectal realizado en los diferentes municipios de la Provincia (San Juan de la Maguana, Las Matas de Farfán, El Cercado, Bohechío, Vallejuelo y Juan de Herrera).

Cabe destacar que en la provincia San Juan no existía ningún estudio de carácter científico sobre el habla.

Para esta investigación, se tomaron en cuenta tres estratos sociales IP (Informantes populares), IE (Informantes Estudiantes), IC (Informantes Cultos), tanto en la zona urbana como rural. Las entrevistas se hicieron a través del Atlas Lingüístico de Hispanoamérica de Manuel Alvar y Antonio Quilis, grabaciones en CD y celulares.

PROPÓSITO GENERAL

Describir las distintas variaciones lingüísticas en los aspectos: lexicosemántico y morfosintáctico en los hablantes de la provincia San Juan.

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

Describir las distintas variaciones lingüísticas en el aspecto lexicosemántico en los hablantes de la provincia San Juan.

Describir las distintas variaciones lingüísticas en el aspecto morfosintáctico en los hablantes de la provincia San Juan.

Identificar las diferentes variaciones diatópica en los hablantes de la provincia San Juan.

Identificar las diferentes variaciones diastrática de los hablantes de la provincia San Juan.

Referentes Teóricos

Concepto

Dialectología. Para Tracy D. Terrell (1983), la dialectología es el estudio de la variación en el uso de una lengua por los que la hablan. Esta variación abarca tres dimensiones: La estilística, la sociolingüística (variación diastrática) y la geográfica (variación diatópica).

Dialecto. Para Carlisle González Tapia y Celso J. Benavides (1986), “Dialecto es cualquier variedad o variante sociocultural de una lengua en un momento dado”. Explican que son dialectos las diferentes modalidades que presenta el español general o estándar según es hablado en los diferentes lugares o países (variedad diatópica), igualmente, son dialectos los diferentes modos de conducta lingüística que revelan las distintas clases sociales (variedad diastrática).

Comunidad Lingüística. Daniel Cassany (2001) define “la comunidad lingüística como un grupo de personas que utilizan la misma lengua y que están vinculados a un entorno geográfico y a un mismo contexto histórico, social y cultural”.

Español Dominicano. Para el Dr. Celso J. Benavides (2006), el español dominicano “es la modalidad del español, constituido por el conjunto de variantes dialectales con que se identifica históricamente y se intercomprende el pueblo dominicano”.

Aspecto Lexicosemántico y Morfosintáctico. Entendemos por aspecto lexicosemántico el conjunto de palabras o vocabulario que emplean los hablantes de una comunidad lingüística para comunicarse.

Para Ernesto Carratalá (1980), La morfosintaxis es una parte de la lingüística que encara el estudio de la palabra desde el punto de vista de la interrelación de su forma y su función y de la eventual repercusión de esta última en la articulación y aun en el orden del decurso dentro de esa estructura armónica que es el lenguaje.

Nuestro Concepto, la morfosintaxis es el estudio de las variaciones en la estructura de la palabra, respecto a la forma de las categorías de la lengua estándar.

Plural analógico consiste en añadir el segmento para elaborar o expresar el plural de los sustantivos y, en menor frecuencia, en los adjetivos y pronombres.

Aféresis. Es un fenómeno típico del estrato sociocultural bajo y más especialmente del habla campesina. Algunos ejemplos ilustrativos son: *taba* por *estaba*, *ta* por *está*, *ande* por *donde*, *toy* por *estoy*.

Aglutinación. Es un fenómeno o cambio fonético que consiste en el desplazamiento del sonido de una palabra anterior que pasa a formar parte de la palabra siguiente. Regularmente, ocurre en el caso de la *S* como marca de plural cuando la siguiente palabra comienza con vocal o con *h*. Ej. *Mucho saño* por *muchos años*, *lo jaitiano* por *los haitianos*.

Prótesis. Consiste en la adición de un sonido a principio de una palabra. Ej. *Di* por *ir*, *diba* por *iba*, *alevantarse* por *levantarse*.

Pronominalización. Consiste en el cambio de orden de los pronombres, se trata de un fenómeno sintáctico muy frecuente en el habla campesina de la región suroeste del país y que Pedro Henríquez Ureña tipifica como “ordenación anticuada de los proclíticos (1975:231)”. Es decir, se trata de una construcción sintáctica arcaica que todavía sobrevive. Este fenómeno fue usado a partir del siglo XVII en el habla popular. Ej. Me se cayó, te se fue.

Formas Anómalas por confusión de nos con mos. Este cambio morfológico se produce por una falsa correspondencia que los hablantes establecen mentalmente entre la forma pronominal “nos” (de nosotros) y la forma personal “mos”; la cual automáticamente convierte en nos Ej. Ibanos por íbamos, tábanos por estamos, teníanos por teníamos.

Apócope. Es un fenómeno universal del mundo hispánico y ocurre en personas del extracto sociocultural medio y bajo en el estilo impersonal de las personas del nivel sociocultural alto. Consiste en la elisión de sonidos al final de una palabra. Ej. Tó por todo, pué por puede.

Rotacismo. Consiste en el cambio de L por R en la pronunciación.

Ej. Farda por falda, paper por papel.

A partir del examen de la bibliografía consultada asumimos el concepto de dialectología como el estudio de la variación en el uso de una lengua por, los que la hablan y como el eje fundamental de este estudio. Esta variación abarca tres dimensiones: la estilística, sociolingüística (variación diatrática) y la geográfica (variación diatópica) y el concepto de dialecto como cualquier variedad o variante sociocultural de una lengua en un momento dado.

También asumimos el concepto de español dominicano, como la modalidad del español general, constituido por el conjunto de variantes dialectales con que se identifica históricamente y se intercomprende el pueblo dominicano.

De esa bibliografía, se ha desprendido también la metodología y la terminología usada en esta investigación.

TIPO DE ESTUDIO Y UNIVERSO

Se realizó un estudio de campo, de tipo exploratorio porque en la búsqueda de los antecedentes no se encontró un estudio específico del habla de la provincia San Juan. También es descriptivo porque busca especificar los diferentes fenómenos lingüísticos reflejados por los hablantes en los aspectos lexicosemántico y morfosintáctico. El método utilizado fue el analítico mediante muestreo estratificado proporcional.

Cuadro No. 1
Universo

Municipios	Total de Habitantes		Populares		Estudiantes		Profesionales	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
San Juan de la Maguana	129,224	57.42	81,169	62.81	44,626	34.53	3,429	2.65
Las Matas de Farfán	38,182	16.96	22,503	58.94	14,755	38.64	924	2.42
El Cercado	24,173	10.74	15,208	62.91	8,263	34.18	702	2.90
Juan Herrera	12,727	5.65	10,623	83.47	1,936	15.21	168	1.32
Vallejuelo	11,798	5.24	9,790	82.98	1,858	15.75	150	1.27
Bohechío	8,963	3.98	5,783	64.52	3,082	34.39	98	1.09
Totales	225,067	100.00	145,076	4.46	74,520	33,11	5,471	2,43

Cuadro No. 2
Muestra

Municipios	Total de Habitantes		Populares		Estudiantes		Profesionales	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
San Juan de la Maguana	65	57.52	41	63.08	22	33.85	2	3.08
Las Matas de Farfán	20	17.70	11	55.00	8	40.00	1	5.00
El Cercado	11	9.73	7	63.64	4	36.36	0	0.00
Juan Herrera	6	5.31	5	83.33	1	16.67	0	0.00
Vallejuelo	6	5.31	5	83.33	1	16.67	0	0.00
Bohechío	5	4.42	3	60.00	2	40.00	0	0.00
Totales	113	100.00	72	63.72	38	33.63	3	2.65

La muestra escogida fue de 113 informantes de la provincia de manera proporcional distribuido por municipio de la siguiente manera; en San Juan de la Maguana 65 informantes que equivale al 57.52%; Las Matas de Farfán, 20 informantes que equivale al 17.70%; en El Cercado 11 informantes que equivale al 9.73%; en Juan de Herrera 6 informantes que equivale a 5.31%; Vallejuelo 6 informantes que equivale al 5.31%; y en Bohechío 5 informantes que equivale 4.42%.

Para el levantamiento del corpus de datos, hemos utilizado el atlas lingüístico de Hispanoamérica de Manuel Alvar y Antonio Quilis, con 758 entradas léxicas, para recoger los fenómenos correspondientes al aspecto lexicosemántico de todos los informantes encuestados. También elaboramos un cuestionario que contiene algunos de los fenómenos estudiados, correspondiente a los informantes populares.

Así mismo, se elaboró un cuestionario con un sólo ítems de redacción para los informantes estudiantes y profesionales para evaluar el aspecto morfosintáctico y también se realizaron grabaciones en CD y celulares de algunas conversaciones espontáneas que revelaron los fenómenos lingüísticos más sobresalientes del habla sanjuanera.

Respecto a los criterios de selección de los informantes, se consideró tomar como variables independientes: Edad, sexo y nivel académico. En ese sentido, se escogieron informantes de manera proporcional según la cantidad poblacional del municipio, se tomó en consideración que esos informantes residieran la mayor parte de su vida en la comunidad.

Para obtener información objetiva cada informante fue entrevistado por separado mediante visitas domiciliarias en las diferentes comunidades.

Para cada cuestionario se elaboró un cuadernillo en el que se anotaron los datos del informante y las respuestas que ofrecieron durante las entrevistas, también se anotaron algunos términos o vocablos que el informante decía en conversaciones espontáneas y que no estaban contemplados en el cuestionario.

PRINCIPALES RESULTADOS

Datos sobre el aspecto lexicosemántico de los informantes Populares (IP), Informantes Estudiantes (IE) y los Informantes Profesionales (IC), del municipio de San Juan de la Maguana.

Total de Encuestados... 65

Estratos	Encuestados	Palabras que reconocieron Léxico Pasivo	Palabras que reconocieron como propias de su vocabulario	Otras palabras que usan	Léxico Activo
Popular	41 63,08%	669 88.25%	501 66.09%	459	960
Estudiante	22 33,85%	698 92.08%	547 72.16%	485	1,032
Profesional	2 3,08%	706 93.13%	580 76.51%	575	1,155

Los resultados presentados en el cuadro anterior indican que el léxico pasivo de los diferentes informantes de este municipio es de: IP 669 palabras, para 63.08%; los IE 698 palabras, para 88.25%; y los IC 706 palabras.

Mientras que el léxico activo corresponde a: los IP reconocieron 501 palabras, para un 66.09% como propia de su vocabulario, más otras 559 palabras que usan con un total de 910 palabras, los IE

reconocieron 547 palabras, para un 72.16% más otras 485 palabras que usan con un total de 1,032 palabras y los IC reconocieron 580 palabras, para un 76.51% más otras 575 palabras que usan con un total de 1,155 palabras.

Datos sobre el aspecto lexicosemántico de los informantes Populares (IP) e Informantes Estudiantes (IE) y los informantes profesionales (IC) de la provincia San Juan.

Total de encuestados 113

Estratos	Encuestados	Palabras que reconocieron Léxico Pasivo	Palabras que reconocieron como propias de su vocabulario	Otras palabras que usan	Léxico Activo
Popular	72 63,72%	669 88,25%	506 66,75%	519	1,025
Estudiante	38 33,63%	698 92,08%	552 72,82%	569	1,121
Profesional	3 2,65%	709 93,53%	583 76,91%	581	1,164

El vocabulario global de la provincia es aproximadamente de 1,753 palabras.

Los resultados presentados en el cuadro anterior indican que el léxico pasivo de los diferentes estratos estudiados en la provincia es de: los IP 669 palabras para un 88.25%, IE 698 palabras, para un 92.8%, y los IC 709 palabras para un 93.53%.

En cambio, el léxico activo corresponde a: los IP reconocieron 506 palabras, para un 66.75% como propia de su vocabulario, más otras 519 palabras que usan con un total de 1,025 palabras, los IE reconocieron 552 palabras, para un 72.82% más otras 569 palabras que usan con un total de 1,121 palabras y los IC reconocieron 583 palabras, para un 76.91% más otras 581 palabras que usan con un total de 1,164 palabras.

PALABRAS QUE SON PROPIAS DEL VOCABULARIO DE LA REGIÓN

Palabras	Significado
Quenepa	Se usa para referirse al limoncillo.
Cantina	Se usa como sinónimo de cántaro, vasija, envase.
Guapén	Se usa para referirse a la fruta llamada Buen Pan.
Chenchén Chacá	Comida típica de la región.
Cacaera	Taza para servir café o chocolate.

Sanjuanero o caballito	Se usa para referirse al insecto llamado libélula.
Capataz	Es usado, sólo como persona que dirige a un grupo de obrero en el campo.
Canuto	Divisiones o partes de la caña.

Las palabras citadas anteriormente fueron encontradas en el vocabulario de todos los informantes de la provincia populares, estudiantes y profesionales.

FENÓMENOS LEXICOSEMÁNTICO Y MORFOSINTÁCTICO DEL MUNICIPIO SAN JUAN DE LA MAGUANA, INFORMANTES POPULARES (1)

Síncopa	Aféresis	Rotacismo	Arcaísmo	Pronominalización	Aglutinación
Mediën Aumentán	Noversida Bián Biera Tá	Orvidó Purpería Ardaba Corrar Mandrir Epardar Arfoja Suerta Cursa Sor	Vido Vide Prieto Dipue Blumen Refajo Ancia Jarrete Mediofondo Correncia	Te se fue Me se cayó	Poray La gente diuno Losonmbre Tuersol Lo buasé Lasanca Tuermundo

CONTINUACIÓN FENÓMENOS LEXICOSEMÁNTICO Y MORFOSINTÁCTICO DEL MUNICIPIO SAN JUAN DE LA MAGUANA, INFORMANTES POPULARES

Forma verbal anómala	Anglicismo	Haitianismo	Apócope	Elisión de S final de sílaba y de palabra	Plural analógico
Teníano Estabano	Brasier Polochir Kinder Ticher Futbol Panti Vikini Boxeo Béisbol	Marché	Maná Quijá Preñá Mone Pelá Trompá Pecosá tabaná	Denudo Betia Eterilla Debarbao Dedientao Etilla	Lo caballose La mujerese Palabrase

CONTINUACIÓN FENÓMENOS LEXICOSEMÁNTICO Y MORFOSINTÁCTICO DEL MUNICIPIO SAN JUAN DE LA MAGUANA, INFORMANTES POPULARES

Metátesis	Aspiración de H	Elisión de D intervocálica	Uso incorrecto de persona gramatical	Prótesis	Vacilación vocálica
Murciegalo Posigla Culeca	Güero Jipo Josico Josar Jarrina Jonda jaragán bojio jollin janbriento ajumao jamaca jumo jormiga jediondo	Rajao Apretao Ajibao Echao Movio Ganao Fiao Dedientao Ganbao Aventao Manijao Venio Dao Trabajao	Yo ha trabajao	Ajibao Pege Asoplar Abotezar Arrempujar Guandule Apodar	Antonce Manijao prencipio murmurar arito tubillo

CONTINUACIÓN FENÓMENOS LEXICOSEMÁNTICO Y MORFOSINTÁCTICO DEL MUNICIPIO SAN JUAN DE LA MAGUANA INFORMANTES POPULARES

Diminutivo	Diptongación	Elisión de D final de palabra	Indigenismo	Fósil lingüístico
Caballito Pollito Perrito Gatito Chivito Chiquito Burrito Bajito Avioncito Potrico Barraquito Lechoncito Ranchito Romito Chatita Mesita	Jobiao Dedientao	Uté	Batata Batea Jaiba Yuca Macuto Guayaba Guanábana Cajuil	Ello hay cabello

Los fenómenos más sobresalientes de los informantes populares del municipio de San Juan de la Maguana son el plural analógico, apócope, metátesis, rotacismo, forma verbal anómala y el uso de diminutivos.

FENÓMENOS LEXICOSEMÁNTICO Y MORFOSINTÁCTICO DEL MUNICIPIO SAN JUAN DE LA MAGUANA INFORMANTES ESTUDIANTES (2)

Vacilación vocálica	Aféresis	Rotacismo	Anglicismo	Haitianismo	Apócope
Atilla Agrícola	Preciado Demá Paí Mimíta	Mar/mal Urtimo orvide	Close Siper Brasier Panti Boser Quinder Baseball Béisbol Sofboll	Marcé	Mone Efe Orfa Elvi Abue Pa Má Cortá Trompá Tósanto

CONTINUACIÓN FENÓMENOS LEXICOSEMÁNTICO Y MORFOSINTÁCTICO DEL MUNICIPIO SAN JUAN DE LA MAGUANA INFORMANTES ESTUDIANTES

Diminutivo	Elisión de S fina de sílaba y de palabra	Lambdacismo	Aglutinación	Aspiración de H	Neologismo
Caballito Pollito Perrito Gatito Chivito Chiquito Burrito Bajito Vecerrito Avioncito Potrico Barraquito Lechoncito Ranchito Romito Chatita Mesita	Sabemo Tenemo Las persona Los recurso Dedientao Betia Los río Las contaminación Las eleccione Podemo Logramo Los nombre Las medida Fiesta Parranda	Calgo Epresal Salcática	Teorvide Adar Medicen Elvi Estu	Jediendo Jarina	Blinblín Buduzco Pirsel

CONTINUACIÓN FENÓMENOS LEXICOSEMÁNTICO Y MORFOSINTÁCTICO DEL MUNICIPIO SAN JUAN DE LA MAGUANA INFORMANTES ESTUDIANTES

Indigenismo	Aglutinación	Elisión de F final de sílaba	Africanismo	Elisión de D final de palabra
Pelota Cajuil	Ipara Dela Talvez Adiario Porque Sanjuán A menudo Ala Temando Tequite Teorvide	Gambao Cuartito Desabrio Dediento Fiao Echao	Budú Bocoi	Navida Tranquilida

En los informantes estudiantes de este municipio se observa el uso de la modalidad de apocopar algunos sustantivos, el uso de anglicismos, diminutivos y la elisión de S final de sílaba y de palabras, así como también la aglutinación.

FENÓMENOS LEXICOSEMÁNTICO Y MORFOSINTÁCTICO DEL MUNICIPIO SAN JUAN DE LA MAGUANA INFORMANTES PROFESIONALES (3)

Diminutivo	Anglicismo	Galicismo	Indigenismo	Asimilación	Elisión de S final de sílaba y vacilación vocálica
Caballito Pollito Perrito Gatito Chivito Burrito Bajito Vecerrito Potrico Barraquito Lechoncito Romito Ñacarito	Nokao Baseball Philli Claudy Panty Brasier Polocher Thecher Boser	Manyé	Cajuil Guanábana	Cucuyo	Etilla Estilla

En los informantes profesionales se evidencia mayormente el uso de diminutivos y anglicismo.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el análisis de los resultados se evidencia que en el aspecto Lexicosemántico los informantes populares (IP) del municipio de San Juan de la Maguana, de las 758 palabras presentadas en el cuestionario reconocieron 669 palabras que corresponden al léxico pasivo, y reconocieron como propias de su vocabulario 501 palabras, a éstas se agregan 459 palabras que usan pero que no estaban en el cuestionario; en total, su léxico activo es de 960 palabras.

Como señala Pedro Henríquez Ureña en su libro “El Español en Santo Domingo”, que dada las peculiaridades del país, el español de Santo Domingo tiene matiz antiguo en su vocabulario. Asimismo en el análisis de los datos de este estudio aparecen palabras arcaicas como, cerebro, clin, cirgüela, peje, ticera, barraco, zapi, aguelo, prieto, dipué, bangaña, blumen, jarrete, ansia, churria, etc. Algunas de estas palabras aparecen en el vocabulario de los informantes (IP, IE, IC), pero con un mayor uso en el vocabulario de los informantes populares.

Se evidencia en el léxico de los diferentes informantes populares (IP), informantes estudiantes (IE), informantes profesionales (IC), que aún pervive el uso de palabras indígenas como: Yuca (planta de raíz comestible), guanábana (fruta de corteza erizada y pulpa blanca), cajuil, (marañón), bohío, hamaca, maíz, guayaba, cocuyo (luciérnaga), jaiba, patilla (sandía), colibrí (pica flor), tusa (zuro de maíz), butaca, chichigua, batata y locrio.

Orlando Alba (2002), en su libro “Cómo Hablamos los Dominicanos” expresa, que el español dominicano utiliza preferentemente la forma de diminutivo ito (Muchachito, papelito, librito)... Sin embargo, en sentido general, el uso frecuente de los diminutivos parece constituir una característica más notoria de los estilos informales y del habla de los grupos sociales bajos, no obstante encontramos el uso de éste fenómeno (diminutivo) en los tres extractos estudiados.

En los informantes estudiantes se observó la modalidad de apocopar algunos sustantivos como por ejemplo abue por abuelo o abuela, mone por moneda, elvi por el billete, efe por efectivo, pa por papá y ma por mamá. A esta modalidad, Bartolo García Molina en su libro “Lengua, Pensamiento y Educación (2006-52)” le llama La Ley del menor esfuerzo: Esta ley es conocida como ley de la economía. Afirma Andrés Martinet (1974) que “La evolución lingüística está regida por la antinomia permanente entre las necesidades de comunicación de los seres humanos y la tendencia de éstos a reducir al mínimo su actividad mental y física”. El uso de esta modalidad parece reflejar características propias del habla de las generaciones jóvenes.

Al respecto dice Orlando Alba en su libro “Como Hablamos los Dominicanos” que en el ámbito morfológico y como sucede en otros lugares del caribe y de Centroamérica, por ejemplo, el español dominicano utiliza preferentemente la forma de diminutivo ito (Muchachito, papelito, librito)... Sin embargo, en sentido general, el uso frecuente de los diminutivos parece constituir la característica más notoria de los estilos informales y del habla de los grupos sociales bajos; no obstante, encontramos el uso de este fenómeno (diminutivo) en los tres extractos estudiados.

Aunque el propósito de este estudio era recoger los fenómenos o variaciones lingüísticas correspondientes a los aspectos lexicosemántico y morfosintáctico, también se encontraron algunos fenómenos fonéticos que no quisimos pasar por alto, porque de alguna u otra manera afectan la estructura morfemática

de algunas palabras, estos son: Rotacismo, ultracorrección, metátesis, disimilación, prótesis y lambdacismo.

Algunos fenómenos morfosintácticos, lexicosemánticos y fonéticos como son: Aglutinación, plural analógico, arcaísmo y rotacismo, se recogieron también conversaciones espontáneas de los informantes populares (IP), los cuales se incluyen algunas muestras en los anexos, así como también dos textos escritos de los informantes estudiantes (IE) e informantes profesionales (IC).

El habla de la provincia San Juan es la misma que la que se habla en todo el país, con algunos aspectos que la caracterizan.

En relación a las variaciones fonéticas se aparta del resto del país en el uso del fenómeno llamado rotacismo, considerado como un hábito en la conciencia lingüística de los hablantes de la provincia San Juan.

CONCLUSIONES

Al finalizar el estudio que nos propusimos sobre las variaciones lingüísticas en los hablantes de la provincia de San Juan, llegamos a las siguientes conclusiones:

El léxico de la región es en cierta medida el mismo del país, y se aparta en las diferencias en que existen palabras que son exclusivas de nuestro dialecto como: quenepa (limoncillo) sanjuanero o caballito (libélula), cacaera (taza de café), guapén (buen pan), chenchén y chacá (comida típica de esta región). Se encontró en el léxico de los informantes palabras que son propias del español general como cantina y capataz, aunque, en esta provincia se le da un significado particular.

Presencia de palabras del dialecto haitiano o creol en el léxico de algunos informantes populares y estudiantes de esta región, como ya se ha dicho anteriormente, puede ser producto del mestizaje étnico cultural. Al igual que en todo el país, aparece el uso de anglicismo e indigenismo en el léxico de los diferentes informantes (IP, IE, IC).

Se encontró que el léxico pasivo de los informantes populares de la provincia es de 669 palabras y el activo de 1,025 palabras, el de los estudiantes es, el pasivo de 698 palabras y el activo de 1,121 palabras, y el de los profesionales es el pasivo 709 palabras y el activo 1,164 palabras. Asimismo, se encontró que el vocabulario global de la provincia es aproximadamente de 1,753 palabras.

En el aspecto morfosintáctico, el fenómeno más usado en el habla de los informantes populares es el plural analógico, ya conocido como propio de la región suroeste.

En cuanto al aspecto fonético, se evidenció el fenómeno rotacismo que es atribuido a la provincia. Asimismo, la elisión de S final de sílaba y final de palabra común en todos los informantes. Algunos usos de diptongación, vacilación vocálica y metátesis, en el vocabulario de los informantes populares, principalmente en la zona rural.

Finalmente, se evidencian algunas diferencias en el aspecto morfosintáctico de los informantes populares (IP), informantes estudiantes (IE) y los informantes profesionales (IC). La mayoría de los fenómenos como el plural analógico ejemplo: caballose, mujerece, aglutinación ejemplo: tuermundo, síncopa ejemplo: me dién, pronominalización ejemplo: me se cayó, forma verbal anómala ejemplo:

teniano, prótesis ejemplo: abotazar, vacilación vocálica ejemplo: manijao, estos fenómenos aparecen en el vocabulario de los populares.

Algunas conversaciones espontáneas de los informantes populares revelan también ciertos fenómenos lexicosemánticos, morfosintácticos y fonéticos: aglutinación, pronominalización, plural analógico, rotacismo, apócope y arcaísmos. También dos textos escritos uno por un informante estudiante y el otro por un informante profesional, en los cuales no se evidencian fenómenos morfosintácticos relevantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

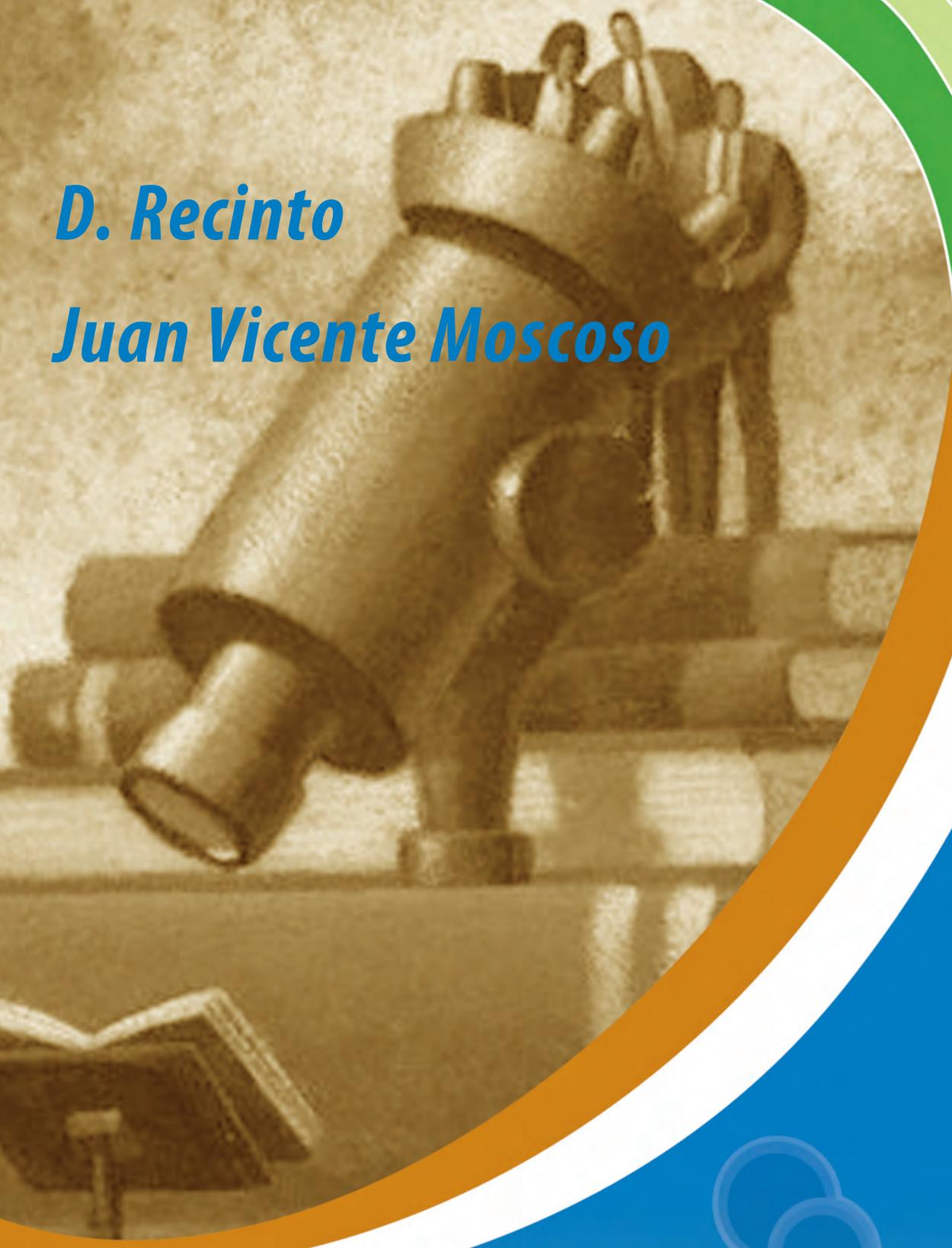
1. Alba O. (2000). "Nuevos aspectos del español en Santo Domingo". Santo Domingo, R. D.
2. (2002) "Cómo Hablamos los Dominicanos". Editora Castillo, S. A., Santiago, Rep. Dom.
3. Alvar M. y Quilis A. (1984). "Atlas Lingüístico de Hispanoamérica", Editorial La Muralla, Madrid España.
4. Ary D. (et. al, 1998), "Introducción a la Investigación Pedagógica", 2da. ed., Mc Graw-hill, México.
5. Banreservas S.F. "Fragmento de Patria", San Juan;
6. Benavides G. C. "El Español Dominicano, una aproximación etnolingüística a su historia". Separata de estudios lingüísticos dominicanos.
7. (2006) "Fundamentos de Historia de la Lengua Española". Distrito Nacional, República Dominicana. Editora Universitaria, UASD.
8. (1985) "Anuario número 9 Academia de Ciencias de la UASD". Santo Domingo, República Dominicana.
9. Bera M. (1996). "Situación Socioeconómica, Provincia San Juan" (Diagnóstico sobre el desarrollo de la Provincia).
10. Carratalá E. (1980). "Morfosintaxis del Castellano Actual", Editorial Labor S.A. Barcelona, España.
11. Casanny D. (2001), "Enseñanza de la Lengua", 7ma. Ed. Editora Graw.
12. Deive, C. E. (1977) "Diccionario de Dominicanismo", Politecna Ediciones, Santo Domingo.
13. De Granda G.. Lingüística e Historia, "Temas Afro-hispánicos", Universidad de Valladolid, Secretaría de publicaciones.
14. Diccionario Didáctico II, Ediciones SM. Santo Domingo, D.N.
15. Domínguez L. "El Trabajo de Investigación Final". Recopilación, Epsi, versión 4, Santo Domingo, Rep. Dom.
16. Montes Giraldo, J., (1970), "Dialectología y geografía lingüística", Bogotá, Colombia.
17. García Molina, B. (2006). "Lengua pensamiento y Educación". Santo Domingo, República Dominicana. Editora Surco.
18. (2008), "Redacción, Método de Organización y Expresión del Pensamiento". 9na. ed. Editorial Surco, Santo Domingo, Rep. Dom.

19. De Granda G. "Lingüística e historia". Temas Afrohispanicos, sobre Dialectología e Historia Lingüística Dominicana, Pág. 235-248. Universidad de Valladolid. España.
20. Gimeno Menéndez F. (1993). "Dialectología y sociolingüística Española", Pág. 59, 2da. Edición.
21. González Tapia C.. "El habla campesina dominicana (aspecto morfosintáctico)". (2001) Santo Domingo, República Dominicana. Editora Universitaria, UASD.
22. (2005). "Un estudio de Lexicosemántica". El Español Dominicano, Santo Domingo, Rep. Dom.
23. González Tapia C. y Benavides J. (1986). "Introducción a la Lingüística General". Distrito Nacional, República Dominicana. Editora Universitaria, UASD.

III.- PANELES Y PANELISTAS POR RECINTO

D. Recinto

Juan Vicente Moscoso



Sinopsis

El pre-congreso ISFODOSU-IDEICE 2011 de Investigación Educativa, con el lema “*Investigación para el Cambio*”, celebrado de manera paralela en los cinco recintos del Instituto Superior de Formación Docente (ISFODOSU) el 17 de noviembre de 2011, en horario de 8:00 A.M. a 5:00 P.M., transcurrió conforme a lo planificado. Al mismo acudió un público variado, representado mayormente por maestros de centros educativos públicos y privados, directores regionales y de distritos escolares, directores de escuelas públicas y colegios privados, entre otras organizaciones de la sociedad civil de la Región Este.

El acto de inauguración fue transmitido vía virtual desde Santo Domingo, con la participación de la señora Ministra de Educación Josefina Pimentel y la Rectora del ISFODOSU, Ana Dolores Guzmán. Posteriormente, se desarrolló el taller titulado “*Investigación en el Aula*”, impartido por la Dra. Carmen Caraballo, pautado para llevarse a cabo de 9:55 a 11:30 P.M. Ese día hubo cobertura de diversos medios de comunicación virtuales y televisivos de la ciudad de San Pedro de Macorís.

Hubo tres bloques de ponencias, dos de cinco presentaciones y uno de cuatro, los cuales fueron desarrollados, conforme a la programación general, de 11:30 A.M. a 4:30 P.M. Los panelistas estuvieron a la altura de la ocasión, exponiendo sus trabajos investigativos con mucha seguridad, claridad, dinamismo, y sobre todo, profesionalismo. Entre las investigaciones presentadas, hubo tres realizadas por maestros del Recinto Juan Vicente Moscoso, dos por egresados de la Maestría en Educación superior de la Universidad Central del Este, una desarrollada por una técnica distrital, y ocho elaboradas por egresados de las maestrías en Matemática Educativa, Gestión de Centros Educativos y Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Española, impartidas en el Recinto.

Los participantes del Pre-congreso tuvieron una participación muy activa, durante las intervenciones de los panelistas. Resaltaron el alto nivel organizativo, la pertinencia de las investigaciones expuestas y el gran trabajo en equipo desplegado por el personal involucrado en su planeación y ejecución. El acto de clausura se hizo localmente en el salón de conferencias, donde hubo palabras de reconocimiento y agradecimiento a los asistentes.

PANEL 1: Gestión Educativa y Buenas Prácticas (Salón 01)

Coordinador(a): Elisa Mena

Relator(a): Grecia Jerónimo

1 MOTIVACIÓN DE ENTRADA AL ESTUDIO DE LA CARRERA DOCENTE EN CONDICIONES ADVERSAS. LUIS G. SOBET

INTRODUCCIÓN

Esta investigación es de tipo documental con una entrevista de grupo focal integrada, la cual fue aplicada a 40 estudiantes de las licenciaturas en Educación Básica e Inicial del Recinto Juan Vicente Moscoso, pertenecientes al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), seleccionados al azar en las tandas matutina y vespertina. Este Estudio tiene la finalidad de extraer su perfil motivacional de entrada al estudio de la carrera docente. Para fines de la entrevista, se formaron 5 grupos de ocho estudiantes cada uno. Fue realizado en el período junio-diciembre del año 2007, terminando el primer borrador del informe en enero de 2008.

Durante muchos años, la educación dominicana estuvo estancada por un tradicionalismo que impedía el desarrollo del país como resultado de una cultura escolar heredada desde la tiranía de Trujillo. Para salir de este tradicionalismo tan arraigado y que persistiría por muchos años posteriores a esta etapa dictatorial, se realizaron muchas reformas, todas dirigidas a la formación del maestro y carentes de consulta con el mismo, imponiéndolas jerárquicamente.

De acuerdo a un estudio realizado y publicado por la UNESCO en 1993, en la República Dominicana entre los años 1986 y 1989, para la clase magisterial, las condiciones de vida (salario, servicios de salud, casa...) eran las peores de todo el sector laboral del país. Entre el período 1989-1990 había 3,853 profesores que habían dejado la profesión, y el estudio del magisterio como carrera decayó en las universidades de 2,328 en 1983 a tan sólo 404 en 1990. Como consecuencia de esta situación, se hizo necesario contratar maestros de secundaria con título para trabajar en primaria. Un 10% de los maestros de ese período no tenían título, el 48% había obtenido un título en programas de emergencia y un 14% tenía estudios académicos altos, pero no tenían entrenamiento para docentes.

Posteriormente, con la configuración del Plan Decenal de Educación (1992-2002), el cual fue un esfuerzo mancomunado de todos los sectores educativos y productivos del país, para elevar el nivel educacional nacional con la elaboración de un nuevo currículo que correspondiese a las exigencias nacionales e internacionales, se enfatiza sobre la formación del maestro para llevarlo a cabo, con la diferencia de que se pensó en algunas medidas de mejora de su calidad de vida. Pero, que con todos los problemas propios de un país en subdesarrollo, muchas cayeron al vacío, y otras no produjeron el efecto esperado, repitiéndose dichos resultados como círculo vicioso, en reformas subsecuentes a este primer Plan Decenal de Educación.

Sin embargo, se ha observado que en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), a pesar de que las condiciones laborales y de vida de los docentes dominicanos todavía no son las adecuadas, nuevas generaciones de jóvenes acuden de manera continua interesados en estudiar la carrera docente. Esta realidad, en el Recinto Juan Vicente Moscoso del ISFODOSU, donde se ha realizado este trabajo investigativo, se torna más interesante, dados los niveles alarmantes de pobreza

y pobreza extrema que por mucho tiempo afectan a la Región Este (ONE, 2002), específicamente en la Provincia San Pedro de Macorís, lugar de ubicación del referido Recinto.

En este sentido, la realización de esta investigación estuvo impulsada por el hecho de que la mayor parte de que los jóvenes que están estudiando magisterio en el Recinto Juan Vicente Moscoso, provienen de estratos sociales muy humildes, pero a pesar de conocer la situación de vida tan precaria del maestro dominicano, todavía se animan en gran número a estudiar magisterio. Las interrogantes respondidas en esta investigación son:

1. ¿Por qué escogen estudiar educación en circunstancias adversas?
2. ¿Qué o quién les incentivó a ingresar al instituto para estudiar magisterio?
3. ¿Cuál es su percepción del ejercicio docente?
4. ¿Cómo su nivel motivacional de entrada afecta su rendimiento académico?
5. ¿Cómo el ISFODOSU garantiza su permanencia en el estudio de las Licenciaturas en Educación Básica e Inicial?

a. Objetivo general

-Conocer el perfil motivacional de entrada al estudio de la carrera docente de los estudiantes de las licenciaturas en Educación Básica e Inicial del Recinto Juan Vicente Moscoso, perteneciente al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, en la ciudad de San Pedro de Macorís.

b. Objetivos específicos

Conceptualizar la motivación vocacional en el contexto de la escogencia de la carrera docente a partir de diferentes corrientes pedagógicas y psicológicas que le han dado fundamentos teóricos y aplicaciones variadas.

Establecer cómo los cambios paradigmáticos de formación docente ocurridos en la República Dominicana han incidido sobre la motivación de entrada al estudio de la carrera docente de las nuevas generaciones.

Identificar cuáles factores institucionales del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFOSOSU) favorecen la permanencia o la variabilidad de la motivación de entrada al estudio de la carrera docente de su población estudiantil.

PRINCIPALES REFERENTES TEÓRICOS

Wagner (citado por Papalia y Wendkos, 1992: p. 425), en su escala del desarrollo humano, plantea que la gente entre los 18 y 30 años usa lo que sabe para adquirir competencia y establecer independencia. En este período es cuando los individuos tienden a decidir qué profesión estudiar, pensando en aquello que les es más conveniente para mejorar su vida, enfocándose en las tareas que les son más apropiadas y que se han impuesto a sí mismos.

El Sr. Emilio García García (2006), catedrático de la Universidad Complutense de Madrid, entiende que si una persona conoce sus capacidades y lo que necesita, entonces puede dar los pasos para satisfacer sus necesidades.

De acuerdo a Fernández y Hostal (1994: p. 27), una persona posee vocación si se dedica de por vida a su profesión y se identifica con sus pautas ideales, se siente en hermandad con las demás profesiones de su rama y rompe la barrera de espacio y tiempo, pues dedica gran parte de su tiempo libre en el perfeccionamiento y enriquecimiento de sus técnicas profesionales y no piensa abandonarla jamás. Sin embargo, hay que reconocer que existen indicadores profesionales que separan a la persona que tiene “arte para enseñar” de aquella que practica la enseñanza porque tiene que hacerlo o no le queda de otra. Avanzini (1987: p.326).

Levinson (1978), quien al igual que Bühler, divide el desarrollo humano por etapas, plantea que la edad entre los 17 a los 45 años genera mucho estrés, en vista de que las personas están preocupadas por su futuro inmediato. Para quienes ven a la profesión como un medio de mejora económica y social, les es difícil decidirse por carreras poco rentables. Pero si están en grupo estudiando lo mismo, es más fácil estimularse para permanecer. La teoría cognoscitiva social ve la identificación con una profesión como la consecuencia de la observación y la imitación de un modelo (Woolfolk, 1990:174).

Las personas que ponen en primer plano necesidades altruistas de servicio y ayuda al prójimo, de aportar a la sociedad donde se necesite, se adaptan conformemente a algunas profesiones desventajosas en el plano económico. En revancha, las personas que buscan con urgencia mejorar su condición económica, abandonan aquellos oficios que no le reportan los ingresos necesarios para la satisfacción de sus necesidades básicas.

Macías (2003) considera que si bien se puede sobrevivir dando clases con los retos materiales, sociales y escolares planteados, los cuestionamientos internos que constantemente presenta la actividad docente son más difíciles de superar. Y de no darles solución, pueden terminar con esta actividad profesional como resultado de la renuncia o la búsqueda de otro empleo.

La sociedad suele denigrar ideológicamente a las personas que se enfrentan a la actividad laboral y terminan de profesores. Además de mal pagada, difícil y de escasos recursos institucionales, la labor del docente no es apreciada con justicia. Pero cuando el desprecio viene desde el mismo docente, que no es raro, se convierte el ejercicio profesional en frustración evidente.

Para aquellos que estudian magisterio o son ya profesores que toman la educación con seriedad, sienten una fuerte necesidad de logro, la cual se caracteriza por el esfuerzo de alcanzar la excelencia sin esperar ninguna recompensa, solamente por el logro mismo (MacClelland, Atkinson y Lowel, 1953).

La decisión de estudiar la carrera docente, a parte de lo económico, está motivada por una idea de empleo temporal para aquellos que no la perciben como un fin, sino como un medio para lograr otras metas a corto, mediano o largo plazo. No es de sorprender que muchos estudiantes tomen esta carrera de trampolín a fin de obtener algo de dinero y así poder estudiar otra carrera que la sociedad promueve como más atractiva, sin reflexionar si se posee o no lo que se necesita, la capacidad misma.

Los mejores alumnos suelen postular a carreras que están ligadas con trabajos que tienen buenos salarios. Los salarios de los profesores están bajo el promedio y, en consecuencia, educación solamente trae a alumnos con notas relativamente bajas (Schiefelbein, 1998). En otros términos, la escogencia de una carrera en la modernidad está basada más sobre los beneficios que la misma puede brindar que por la vocación que se pueda tener para ejercerla. En general, partiendo de la experiencia vivida en el entorno formativo, y de acuerdo a los planteamientos previos, la motivación externa es la que prevalece en estos últimos tiempos para decidirse por una profesión en particular.

METODOLOGÍA EMPLEADA

La metodología de investigación empleada es cualitativa, a través del método inductivo, con el cual se buscaban las pistas que corroboraran la idea de la existencia de una motivación de entrada al estudio de la profesión docente. Para ello, se emplearon las técnicas de resumen, paráfrasis y síntesis.

PRINCIPALES RESULTADOS

1. Se pudo percibir que los jóvenes que componen el conglomerado de estudiantes del Recinto Juan Vicente Moscoso de la ciudad de San Pedro de Macorís, más que por la vocación, a pesar de que un gran número dijo poseerla, están en el estudio de esta profesión por motivos económicos.
2. La mayoría acogió la carrera docente por decisión propia.
3. Algunos familiares y amigos influyeron en la decisión de estudiar magisterio.
4. Los motivos económicos que impulsaron su decisión tienen implícitos otros elementos subyacentes como sus aspiraciones personales, su deseo de ser independientes materialmente de su familia y de ayudar a la misma en sus necesidades económicas.
5. En relación a las características de los grupos entrevistados, se notó que los de primer año no están muy definidos en cuanto a lo que esperan de la profesión docente o por qué están estudiándola. Los grupos de segundo y tercer año parecen estar claros mayormente en lo que desean: obtener un empleo, preferiblemente en el sector público, estudiar otra carrera, y comenzar algún postgrado o maestría.
6. Se pudo apreciar que las relaciones humanas a lo interno del recinto juegan un papel relevante para su permanencia en el estudio de la carrera docente. Todos dijeron llevarse bien, relativamente bien o muy bien con todos los actores del recinto: maestros, compañeros, personal administrativo y las directrices del plantel.
7. Enfatizaron que el ambiente es muy agradable, dando la idea de que lo es tanto, que se crea una atmósfera un poco irreal de lo que es la situación del docente, lo que afirman constatar la realidad en las asignaturas de práctica, factor que les genera, preocupación para su futuro, al final de su formación.
8. Destacaron el nivel de indisciplina y la falta de respeto de niños y padres como un factor crucial para un buen ejercicio docente, aparte de un buen sueldo, la existencia de recursos didácticos suficientes, el apoyo familiar y comunitario a la labor docente, principalmente en el control de la disciplina, y una mayor inversión de recursos económicos por parte del Estado en la mejora de la calidad educativa.
9. Se evidenció que de todos los servicios que ofrece el ISFODOSU, a través del Recinto Juan Vicente Moscoso, los más significativos para los estudiantes son: la biblioteca, y el internado, por medio del cual pueden dormir y alimentarse en la institución, lo que es una ventaja muy importante para los más pobres.

10. Se pudo apreciar que los internos y semiinternos son los que más sienten tener una buena relación con las autoridades. Aquí, es bueno recordar que este recinto es administrado por monjas, lo que incide en que persista una atmósfera muy afectiva para los internos, básicamente, que son los que duran más tiempo en el recinto y; por ende, representan para las monjas uno de sus tantos ministerios.
11. Se comprobó que la influencia de los formadores es crucial para mantener su motivación respecto al estudio del magisterio y su permanencia futura en la profesión. La imagen que poseen de ellos es muy positiva porque les orientan y guían.
12. Persistió cierta indiferencia en la atención dada a los estudiantes vespertinos con relación a los matutinos, por parte de las autoridades. También se comprobaron algunas quejas en cuanto al acceso a los recursos tecnológicos y los servicios de reproducción y fotocopiado por parte del estudiando.
13. El clima laboral de los docentes no dejó de ser conocido por los estudiantes. Ellos asumen conscientemente su decisión de haber entrado a estudiar magisterio, reconociendo que su meta final no es fundamentalmente ejercerla para siempre, sino tener una fuente de ingresos que les permita financiar otra carrera más beneficiosa en términos económicos, sin desestimar completamente la posibilidad de permanecer en la profesión docente, sólo si las condiciones salariales y laborales de los docentes mejoran.
14. Grosso modo, los estudiantes afirmaron apreciar, valorar y hasta sentir agrado por la profesión docente. Dijeron que por medio de la misma pueden transformar la realidad de sus comunidades, pero siempre condicionando su ejercicio a la mejora de las condiciones profesionales de los docentes.

CONCLUSIONES

En términos generales, se constató que la profesión docente sería para los estudiantes participantes en el estudio, un quehacer transitorio si las condiciones de vida del docente no cambian. Esto quedó comprobado por argumentos coincidentes aparecidos en toda la documentación revisada, los cuales se enumeran a continuación:

1. El estudio de la carrera docente es un escalón de apoyo para estudiar otras profesiones más lucrativas.
2. La magnitud del nivel académico exigido es más elevado que el nivel formativo de base con que cuentan para responder a tales aspiraciones.
3. Las oportunidades de empleo están en peligro por la masificación de la profesión, y consecuentemente, por las pocas plazas de trabajo disponibles.
4. El estudiantado de magisterio está representado, en mayoría, por una población femenina, lo que sugiere que los varones aspiran a realizar actividades mejor pagadas.

5. El paso de los estudiantes por el ISFODOSU es tomado como un tiempo no solamente para aprender conocimientos profesionales propios del docente, sino como una oportunidad para superar carencias individuales y alejarse de los problemas familiares.
6. El público de discentes del recinto Juan Vicente Moscoso, evidencia una indecisión en cuanto a su futuro profesional como docentes.
7. Se percibe en la motivación de entrada al estudio de la carrera docente, la primacía del interés económico muy por encima de lo vocacional.
8. Entre los estudiantes que deciden ser docentes prima más la autodeterminación a serlo, a pesar de tales circunstancias, por su convencimiento de que sirven para dicho oficio.
9. Las experiencias docentes previas incidieron de manera preponderante en su decisión de entrar al ISFODOSU, dado que una gran parte, de acuerdo a la entrevista, tuvo alguna experiencia como ayudante o asistente provisional.
10. La mística normalista prevalece en la filosofía de trabajo del ISFODOSU, puesto que muchos de los formadores que en la actualidad laboran en esta institución, asistieron a las escuelas normales y, por tanto, ejercen una fuerte influencia sobre el estudiantado.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

1. **Avanzini, Guy** (1987): *La Pedagogía en el Siglo XX*. España: (Editorial no indicado).
2. **Fernández, José Luis & Hostal Alonso, Augusto** (comp.) (1994). *Ética de las Profesiones*. Universidad Pontificia Comillas. Madrid: "Sal térrea".
3. **García García, Emilio** (2006). *Competencias de los profesores. Modelo metacognitivo de Análisis y Desarrollo*. Material de curso-taller. Departamento de Psicología Básica II. Procesos cognitivos. Universidad Complutense de Madrid.
4. **Levinson, D. J., Dorrow, C., Klin, E., Levinson, M. & Mckee, B.** (1978). *The seasons of life*. New York: Knopf.
5. **Macías, Humberto** (2003). Retos de la profesión docente. *Observatorio Ciudadano de la Educación*. Colaboraciones libres. Volumen III, número 65.
6. **Macclelland D., Atkinson, J. W., Clark, R. W., & Lowel, E. L.** (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
7. **Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos (1992b)**: *Plan Decenal de Educación. Memorias del congreso*. Ponencia de las Áreas. Tomo I: Calidad e Innovación. Santo Domingo, R. D. 2-4 de diciembre del 1992.
8. **UNESCO (2000)**. *Proyecto Principal de Educación (PPE)*. Informe de Evaluación del Proyecto Principal de Educación. República Dominicana 1981-1999 (1ra. Ed.). Santo Domingo.
9. **Papalia, Diane E. & Wendkos Olds, Sally** (1997). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. México: McGraw-Hill.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tuvo su escenario en la Escuela Ana Josefa Puello. Dicho centro educativo pertenece al Distrito Educativo 02 de la Regional de Educación 05. El mismo está ubicado en el Barrio Villa Providencia, sector que se encuentra en la parte Oeste del Municipio San Pedro de Macorís, de la provincia que lleva el mismo nombre.

La situación objeto de estudio fue el deficiente rendimiento aritmético que presentaban los alumnos de 6to grado de la Escuela Ana Josefa Puello. Los alumnos no lograban las competencias requeridas en tal grado, debido a que no dominaban los contenidos de aritmética que sus maestros les impartían. Esta problemática se hacía notoria en las calificaciones que obtenían dichos estudiantes en los exámenes de matemáticas, pues según las estadísticas del centro educativo, el rendimiento en las operaciones aritméticas de los/las estudiantes de 6to grado había sido de un 45 en una escala de 1 a 100 en los últimos tres años. Esta problemática afectaba al referido centro educativo, puesto que los alumnos en su mayoría promovían a otros grados con dicha deficiencia.

Objetivos de la Investigación

Determinar si al aplicar una metodología basada en la integración de la Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza–aprendizaje de las matemáticas, se elevaría el rendimiento aritmético de los/las estudiantes de 6to. grado.

Determinar en cuántos puntos aumentaría el rendimiento aritmético de los/las estudiantes, al utilizar una metodología basada en la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza de las matemáticas.

Principales Referentes Teóricos

Según los investigadores Fernández & Bermúdez (2009), integrar las TIC al proceso educativo sirve como apoyo a la docencia y proporciona al proceso de enseñanza–aprendizaje, las herramientas necesarias en la cual el alumno no sólo trabaja a su propio ritmo como una respuesta positiva a la enseñanza a través de la tecnología, sino que también se fomenta el trabajo colaborativo que proporcionan los entornos virtuales de aprendizaje que son verdaderas comunidades.

Según Andrade (2008), las TIC son instrumentos de creación, capaces de revolucionar los modos de enseñanza tradicionales de las matemáticas y ofrecen canales de difusión y participación activa que modifican la recepción y las conductas sociales de los participantes.

Cobb (2009), en un estudio sobre el progreso de los estudiantes en la escuela intermedia con el uso de las TIC en el programa de matemática interactiva, Larson (LMI), obtuvo como resultado que el grupo experimental obtuvo un aprendizaje significativamente más alto en comparación con otros grupos que

no tenían herramientas tecnológicas a su alcance para facilitar el aprendizaje. Butler (2007) realizó un estudio para mejorar el rendimiento matemático de los alumnos de primero, cuarto y quinto grados de la educación básica que consistía en la aplicación de la computadora durante la instrucción en el aula de matemáticas, evidenciando un aumento generalizado del rendimiento estudiantil, específicamente en la resolución de problemas matemáticos.

Metodología Empleada

La metodología utilizada consistió en comparar dos grupos de estudiantes: uno que recibió la enseñanza de las Matemáticas mediadas por las Tecnología de la Información y Comunicación (Grupo Experimental); y otro que recibió la enseñanza de las Matemáticas usando el método de enseñanza tradicional (Grupo Control).

El curso fue impartido en un laboratorio de Informática. El mismo tenía disponible 20 computadoras, una Laptop, Data show e Internet Flash. Cabe destacar que el investigador fue el profesor del curso, y responsable de la elaboración de los instrumentos utilizados en la investigación.

El desarrollo de la intervención se realizó durante doce semanas, en el período enero-abril de 2010. El curso fue impartido tres (3) días en la semana, durante cuarenta y cinco minutos.

La población objeto de estudio fue de 42 alumnos pertenecientes a sexto grado de la tanda matutina, de los cuales 27 eran del sexo masculino y 15 del sexo femenino. Para asegurar la credibilidad del estudio se tomó la totalidad de los estudiantes de 6to grado. Los que recibieron la enseñanza de las matemáticas mediada por la Tecnología (Grupo Experimental) fueron 21, representando el 50% de la población; y los que recibieron la enseñanza de las Matemáticas usando el método de enseñanza tradicional (Grupo Control) fueron 21, representando el otro 50%.

Principales Resultados y su Discusión

Para comparar las competencias iniciales de los dos grupos, se aplicó una prueba Diagnóstica o Pretest. Esta prueba se aplicó para verificar si existía una diferencia significativa entre los dos grupos al iniciar el curso.

Tabla 1

Comparación Pretest Estudiantes que Recibieron la Implementación versus Estudiantes que no Recibieron la Implementación

Estudiantes que recibieron la Implementación			Estudiantes que no recibieron la Implementación		
Número de alumnos	Nota promedio	Desviación estándar	Número de alumnos	Nota promedio	Desviación estándar
21	50.48	9.605	21	51.43	16.058

En la tabla 1 se puede observar que antes de la implementación existía una diferencia entre las calificaciones de los estudiantes que recibieron la implementación y los estudiantes que no recibieron la implementación. Siendo el promedio de los estudiantes que recibieron la implementación 50.48; y el promedio de los estudiantes que no recibieron la implementación 51.43. Según los promedios anteriores, los estudiantes que no recibieron la implementación tenían mejores calificaciones que los estudiantes que recibieron la implementación. Por otro lado, al observar la Desviación estándar, se nota que éstos tenían mayor dispersión antes del tratamiento.

Para verificar si esa diferencia de 0.95 era significativa, se sometió la diferencia a la prueba de hipótesis utilizando la prueba t.

$$t = - 0. 233$$

La prueba arrojó que la diferencia observada no era significativa al nivel de $\alpha = 0.05$, por lo cual se concluye que tanto los estudiantes que recibieron la implementación, como los estudiantes que no la recibieron estaban al mismo nivel.

Tabla 2

Comparación Pretest y Postest de estudiantes que recibieron la implementación

Pretest			Postest		
Número de alumnos	Nota Promedio	Desviación estándar	Número de alumnos	Nota promedio	Desviación estándar
21	50.48	9.606	21	70.95	8.588

En la tabla 2 se puede observar que antes de la implementación los estudiantes que recibieron el tratamiento tenían un promedio de 50.48, mientras que después de haber recibido la implementación habían obtenido un promedio de 70.95, lo que indica que tuvieron un aumento de 20.47 puntos. Al observar la Desviación Estándar, se nota que éstos tenían mayor dispersión antes del tratamiento. Para verificar si la diferencia entre el antes y el después era significativa, se sometió la diferencia a la prueba de hipótesis utilizando la prueba t.

$$t = - 7. 283$$

La prueba arrojó que la diferencia observada era significativa al nivel de $\alpha = 0.05$, por lo cual se concluye que los estudiantes que recibieron la implementación mejoraron considerablemente después de recibir el tratamiento. Los resultados obtenidos indican que la integración de la Tecnología de Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza de las Matemáticas fomenta un aumento significativo en los estudiantes. Este hallazgo coincide con los de Butler (2007), el cual en un estudio para mejorar el rendimiento matemático de los alumnos de 1º, 4º y 5º grado en los salones de clase, enseñó las matemáticas asistida por computadora durante la instrucción; y cuyo resultados mostraron que hubo un aumento en el rendimiento estudiantil, en el ámbito de la resolución de problemas matemáticos.

Tabla 3
Comparación Postest Grupo que Recibió la Implementación versus Grupo que no Recibió la Implementación

Estudiantes que recibieron la Implementación			Estudiantes que no recibieron la Implementación		
Número de alumnos	Nota Promedio	Desviación estándar	Número de alumnos	Nota promedio	Desviación estándar
21	70.95	8.588	21	53.10	16.694

En la tabla 3 se puede observar que después de la implementación existe una diferencia entre las calificaciones de los estudiantes que recibieron la implementación y las calificaciones de los estudiantes que no recibieron la implementación. Siendo el promedio de los estudiantes que recibieron la implementación 70.95; y el promedio de los estudiantes que no recibieron la implementación 53.10. De acuerdo con estos promedios, los estudiantes que recibieron la implementación obtuvieron mejores calificaciones que los estudiantes que no recibieron la implementación. Por otro lado, al observar la Desviación Estándar, se nota que los que no recibieron la implementación tenían mayor dispersión que los que recibieron la implementación. Para verificar si esa diferencia de 17.85 era significativa, se sometió la diferencia a la prueba de hipótesis utilizando la prueba t.

$$t = 4.359$$

La prueba arrojó que la diferencia observada era significativa al nivel de $\alpha = 0.05$, por lo cual se concluye que los estudiantes que recibieron la implementación obtuvieron mejores resultados que los estudiantes que no recibieron la implementación. En tal sentido, se puede afirmar que la enseñanza de las matemáticas mediadas por tecnología produce resultados significativos en los educandos.

Conclusiones

Los hallazgos o resultados obtenidos en la presente investigación fueron:

1. El rendimiento aritmético de los estudiantes que recibieron la enseñanza de las Matemáticas mediadas por Tecnología aumentó en 20.47 puntos, lo que indica que mejoraron significativamente su aprendizaje.
2. El grupo que recibió la implementación obtuvo mejor aprendizaje que el grupo que no recibió la implementación, pues al analizar la diferencia de sus promedios, se determinó que los superaron en 17.85 punto.

Bibliografía Básica

1. Andrade, J. (2008). La tecnología informatizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática. Recuperado el 24 de octubre de 2009, p.121-123, desde <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-75152008000100009&lng=es&nrm=iso>.
2. Blankenship, E. (2004). A Technology-Assisted Constructivist Instructional Model: Improving the Math Achievement of Seventh-Grade, At-Risk Students [Una ayuda de una tecnología de Instrucción de modelo constructivista: Mejorar el rendimiento en matemáticas de los estudiantes en riesgo de séptimo grado]. Recuperado el 1 de octubre de 2009, desde la base de datos MARPs, Practicums, and Applied Dissertations – NSU.
3. Butler, J. (2007). The Effect of a Drill-and-Practice Computer Software Intervention on Elementary Student Achievement in Mathematics [El efecto de una instrucción y la práctica de intervención Computer Software en Primaria Rendimiento de los estudiantes en Matemáticas]. Recuperado el 1 de octubre de 2009, desde la base de datos MARPs, Practicums, and Applied Dissertations–NSU.
4. Cobb, C. (2009). Middle school students' progress following completion of the Larson Math Interactive program [El progreso de los estudiantes de escuela secundaria después de terminación del programa Larson Interactivo De matemáticas]. Ed.D. dissertation, Walden University, United States -- Minnesota. Retrieved October 24, 2009, from Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3355031).
5. Carabalí, M. (2007). Estrategia para el Desarrollo Autónomo de Habilidades Lógico-Matemáticas mediante Actividades Colaborativas en Línea. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Recuperado el 28 de octubre de 2009, desde <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec24/pdf/Edutec24-MauricioCarabali.pdf>
6. Charles, H. (2009). A Program to Utilize Technology to Individualize Mathematics Education [Un programa para utilizar la tecnología para individualizar la Educación Matemática]. Recuperado el 1 de octubre de 2009, desde la base de datos MARPs, Practicums, and Applied Dissertations – NSU.
7. Cuicas, M. (2005). The Mathematic Software as a Tool for Developing Thinking Skills and Improving the Learning of Mathematics (in Spanish) [El software de pensamiento y mejorar el aprendizaje de las matemáticas (en español)]. Recuperado el 30 de septiembre de 2009, desde la base de datos MARPs, Practicums, and Applied Dissertations – NSU.
8. Castillo, S. (2008). Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. Recuperado del 30 de octubre de 2009, desde http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-24362008000200002-&lng=es&nrm=iso
9. Dávila, A. (2005). Effects of Some Digital Educational Technologies on Quality of Teaching and Learning in Mathematics (in Spanish) [Efectos de algunas de las tecnologías digitales para la Educación sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas (en español)]. Recuperado el 30 de septiembre de 2009, desde la base de datos MARPs, Practicums, and Applied Dissertations – NSU.
10. Fernández, M. & Bermúdez. (2009). La plataforma virtual como estrategia para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos en la I.E.P coronel José Joaquín Inclán de Piura. Revista Digital

Sociedad de la Información. Recuperado el 6 de octubre de 2009, desde <http://74.125.47.132/search?q=cache:G0uLbLVn5k4J:www.sociedadelainformacion.com/15/plataforma.pdf+tic+y+rendimiento+escolar&cd=5&hl=es&ct=clnk&gl=do&client=firefox-a>

11. García, M. & Romero, I. (2009). Nuevas Tecnologías en la Evolución del Aprendizaje y las Actitudes Matemáticas de Estudiantes de Secundaria. Recuperado desde la base de datos Electronic Journal of Research in Educational Psychology. A202125735.
12. Mansureh, K. (2008). Effects of a computer game on mathematics achievement and class motivation: An experimental study [Efectos de un juego de ordenador en el rendimiento de las matemáticas y la motivación de la clase: Un estudio experimental]. Recuperado el 23 de septiembre de 2009, desde la base de datos ProQuest Dissertations and Theses – ProQuest.
13. Mayers, L. (2009). The Effects of Using Computer Software Programs as a Tool for Teaching Mathematics to Improve the Attention Levels of Second Grade Students with Special Needs [Los Efectos de Usar Programas de Software como un Instrumento para Enseñanza de Matemáticas para Mejorar los Niveles de Atención de Segundos Estudiantes de Grado con Necesidades Especiales]. Recuperado el 23 de septiembre de 2009, desde la base de datos ProQuest Dissertations and Theses – ProQuest.
14. Mendicino, M., Razzaq, L., & Heffernan, N. (2009). A Comparison of Traditional Homework to Computer-Supported Homework [Una Comparación de Tarea Tradicional a Tarea Apoyada por ordenador]. Journal of Research on Technology in Education, 41(3), 331-59. Recuperado el 9 de octubre de 2009, desde Education Full Text database.
15. Molina, O. (2005). Uso de Recursos Informaticos en la Educacion Matemática en la Enseñanza Basica. Recuperado el 30 de octubre de 2009, desde <http://www.comenius.usach.cl/publiccomenius2/?q=node/49>
16. Paíno, T. (2009). Effects of technology on student achievement and motivation in mathematics [Efectos de la tecnología en el rendimiento estudiantil y la motivación en las matemáticas]. Recuperado el 28 de septiembre de 2009, la base de datos ProQuest Dissertations and Theses–ProQues.
17. Rivero, V. (2004). La internet como medio para la comunicación interactiva en la educación matemática. Recuperado el 11 de noviembre de 2009, desde http://www.serbi.luz.edu.ve/pdf/ed/v11n2/art_04.pdf
18. Smith, Y. (2007). Using Computer Technology to Improve Performance of Second-Grade Mathematical Problem Solving [Uso de Tecnología Informática para mejorar el rendimiento de segundo grado en la Resolución de Problemas Matemáticos]. Recuperado el 29 de septiembre de 2009, desde la base de datos MARPs, Practicums, and Applied Dissertations–NSU.
19. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.
20. UNESCO. (2002). Los aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y el Caribe. Recuperado el 20 de octubre de 2009, desde <http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/Resumen%20EjecutivoSERCE.pdf>
21. Oficina Nacional de Estadística (ONE) (2008). San Pedro de Macorís en Cifra. Recuperado el 22 de octubre, desde <http://www.one.gob.do>.

3 PROPUESTA DE INTEGRACIÓN DE LA TECNOLOGÍA DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA FRANCÉS EN LAS ESCUELAS BÁSICAS URBANAS DEL DISTRITO EDUCATIVO 05-01 DE SAN PEDRO DE MACORÍS, DICIEMBRE DE 2009. MARTHA LUCÍA ZAPATA.

INTRODUCCIÓN

Según las estadísticas del período 2008-2009 del distrito educativo 05-01, de las 10 escuelas urbanas y urbano-marginales que el mismo posee, sólo cuatro de ellas imparten la enseñanza del idioma francés en el segundo ciclo de Educación Básica. En el programa del Nivel Básico para las asignaturas a impartir en el segundo ciclo, se hace mención del idioma francés, el cual, por las evidencias encontradas, no se está enseñando en todas las escuelas, siendo dos de las principales causas, la falta de nombramientos de docentes titulados en Lenguas Extranjeras, por parte del Ministerio de Educación, y la poca integración de nuevos docentes a los programas de licenciaturas en Lenguas Extranjeras que ofrecen las diversas universidades.

Por estos hallazgos se elaboró la propuesta basada en la Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tic) en la Enseñanza del Idioma Francés en el segundo ciclo del Nivel Básico, luego de haberse aplicado un programa de capacitación del idioma francés a maestros de las Escuelas Básicas urbanas del Distrito Educativo 05-01.

Objetivo general

Determinar si la aplicación de un programa de capacitación del idioma francés a maestros de las Escuelas Básicas urbanas del Distrito Educativo 05-01, basado en la Integración de Tecnología de Información y Comunicación (TIC), contribuiría a que se implemente la enseñanza del idioma francés en el segundo ciclo.

Objetivo específico

Enseñar a los docentes a organizar sus programas de trabajo y a diseñar situaciones de aprendizaje en diversos contextos, integrando los recursos tecnológicos que apoyen el aprendizaje de la lengua francesa en su entorno.

PRINCIPALES REFERENTES TEÓRICOS

Luis, Cataldi, y Kraus (2006) consideran que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ofrecen una gran cantidad de recursos educativos que pueden ser utilizadas para los alumnos de la Educación General Básica (EGB). Dentro de ellos, la búsqueda de información en Internet se presenta como una estrategia que debe ser analizada específicamente para dar respuesta a las necesidades de los alumnos del Segundo Ciclo de la EGB.

Mueller (2009) hizo una investigación en Wilfrid Laurier University (Canadá) con el fin de ofrecer un amplio resumen de las características de los maestros y las variables que diferencian a los profesores que integran la tecnología de aquellos que no. En la misma, quedó demostrado que los maestros que integran las tecnologías informáticas a su enseñanza tienen un alumnado con mejor rendimiento académico, debido a que las herramientas tecnológicas se adaptan a todos los estilos de aprendizaje.

METODOLOGÍA EMPLEADA

Se aplicó un pre-test a los docentes participantes, cuyos resultados orientaron la implementación del Programa de Capacitación en la Enseñanza del Francés, utilizando los Recursos Tecnológicos que facilitan su aprendizaje, con la finalidad de ayudar a disminuir ciertos problemas identificados en la enseñanza de este idioma. Finalmente, se aplicó a los docentes un post-test, cuyos resultados fueron comparados con los del pre-test para determinar los avances (Prueba T).

Las Escuelas de Básica escogidas para implementar esta propuesta son: Barrio Lindo, Villa Progreso, Esperanza, 24 Abril, San José Obrero, Porvenir I y Porvenir II, las cuales serán trabajadas en la tanda matutina. Los maestros que participarán en el Programa de Capacitación en la Enseñanza del Francés con integración de las tics hacen un total de 115.

La intervención tuvo una duración de 12 semanas, comenzando en el segundo cuatrimestre del Año Escolar 2009-2010, a partir de la tercera semana del mes de enero. Se trabajó con los docentes contenidos como la utilización del sitio “You Tube” para la búsqueda de videos educativos; lecciones básicas de la enseñanza del francés en el recurso de Aula Fácil; y el uso del PowerPoint para exponer ideas, con la utilización de imagen, textos, videos, entre otros. A continuación, se muestra la matriz de implementación de todo el programa desarrollado.

Matriz de Implementación

Objetivos	Tareas del profesor	Estrategias de Enseñanza	Actividades de aprendizaje	Recursos	Métodos de Evaluación
<p>Semana #1</p> <p>Objetivo</p> <p>Identificar en los docentes, cuáles son sus fortalezas y debilidades en la enseñanza del francés y la aplicación de los recursos tecnológicos TIC.</p>	<p>Convocatoria a reunión con los docentes.</p> <p>Asignación de análisis al documento “Modelo para la Integración TIC en el Currículo.</p>	<p>Lectura al documento “Modelo para la Integración TIC en el Currículo.</p>	<p>Socialización con los docentes e intercambio de ideas.</p> <p>Análisis reflexivo al documento presentado y leído.</p> <p>Presentación de los diferentes temas a tratar en taller de aprendizaje del idioma francés.</p> <p>Presentación de los diferentes temas a tratar en taller de aprendizaje del idioma francés.</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Data show</p> <p>Laptop</p> <p>Material Didáctico</p> <p>Recursos de la Web</p> <p>Publicaciones electrónicas.</p>	<p>la Heteroevaluación con la aplicación de un pre-test a los docentes.</p>

Objetivos	Tareas del profesor	Estrategias de Enseñanza	Actividades de aprendizaje	Recursos	Métodos de Evaluación
<p>Semana #2</p> <p>Objetivo</p> <p>Introducir a los docentes a los programas de multimedia del aprendizaje de Francés encontrados en la Web.</p>	<p>Presentación del recurso de aulafacil.com para trabajar los contenidos de los verbos regulares, su gramática y su fonética.</p>	<p>Aplicación de la tecnología, mediante exploración de los contenidos.</p>	<p>Pronunciación de los contenidos aplicando la fonética.</p> <p>Realización de ejercicios prácticos.</p>	<p>Recursos didácticos de la Web, encontrados en aula fácil. com</p> <p>Material de apoyo.</p>	<p>Revisión de los trabajos en la web.</p> <p>Observación durante todo el procedimiento de enseñanza aprendizaje en el manejo de los recursos.</p> <p>Aplicación de rúbrica, empleando la autoevaluación.</p>
<p>Semana #3</p> <p>Objetivo</p> <p>Presentar mediante simulación los contenidos aprendidos en la semana de implementación</p>	<p>Aplicación de los contenidos y su fonética.</p>	<p>Ejercicios prácticos basados en los contenidos trabajados, y aplicación de su fonética</p>		<p>Herramientas Tecnológicas, materiales de apoyo.</p>	<p>Observación a la presentación del contenido en el aula.</p> <p>Aplicación de rúbrica, empleando la autoevaluación.</p>
<p>Semana #4</p> <p>Objetivo</p> <p>Determinar mediante la aplicación de un foda, el nivel de aprendizaje adquirido por los docentes durante la semana de intervención.</p>	<p>Aplicación de un foda a los docentes.</p>	<p>Utilización de vocabulario, pronunciación de fonética, socialización grupal.</p>		<p>Recursos de la Web. Video, material didáctico.</p>	<p>Observación al contenido de PowerPoint.</p> <p>Aplicación de rúbrica, empleando la autoevaluación.</p>
<p>Semana #5</p> <p>Objetivo</p> <p>Hacer simulaciones basadas en los conocimientos previos de los contenidos trabajados.</p>	<p>Análisis de revisión a los trabajos del foda.</p>	<p>Simulación de los contenidos en el aula</p> <p>Presentación de video.</p>			<p>Presentación de los contenidos en el aula.</p>

<p>Semana #6</p> <p>Objetivo</p> <p>Identificar el género y el número de los sustantivos en francés.</p>	<p>Introducción al contenido “Le Nom”</p>	<p>Aplicación del género y el número.</p>	<p>Realización de oraciones, aplicación de la fonética.</p>	<p>Material didáctico, recursos de la Web, entre otros.</p>	<p>Ejercicios prácticos.</p>
<p>Semana #7</p> <p>Objetivos</p> <p>Diseñar una unidad de clase de francés, extraída de un contenido encontrado en los videos de la multimedia sobre la enseñanza del idioma francés.</p>	<p>Revisión a la práctica de medición antes realizada. Presentación del recurso de YouTube.</p>	<p>Análisis foda a los contenidos antes trabajados.</p>	<p>Desarrollar una unidad de aprendizaje utilizando los recursos dados</p>	<p>Power point Data show, Laptop, Material Didáctico. Recursos de la Web</p>	<p>Exposición de los trabajos elaborados. Presentación de Rúbrica del día.</p>
<p>Semana #8</p> <p>Objetivo</p> <p>Crear un espacio donde elaborar y publicar sus contenidos del idioma francés, para luego desarrollar en el aula.</p>	<p>Introducción del grupo Francófono 05 encontrado en Google.</p>	<p>Inscripción de los docentes en el grupo.</p>	<p>Participación en el foro y análisis a las diferentes funciones del grupo.</p>	<p>Recursos Web. Material didáctico</p>	<p>Observación al procedimiento en el manejo de los recursos. Participación en los foros.</p>
<p>Semana #9</p> <p>Objetivo</p> <p>Los docentes aprenderán el manejo de subida de imagen al grupo, así como a subir archivos, enlazar una página o una URL al grupo.</p>	<p>Retroalimentación al trabajo de la creación de los Grupos de Google. Presentación de los pasos para insertar imágenes y subida de archivos al grupo.</p>		<p>Manejo de los grupos de Google y sus herramientas de aplicaciones.</p>	<p>Recursos de la Web, herramienta de Google, Power point, Data show.</p>	<p>Durante el proceso de la elaboración de los grupos.</p>

Semana #10 Objetivos Planificar actividades educativas haciendo uso de los recursos de Internet.	Presentación del contenido "Ejemplo de Integración de Internet en Actividades de Clase" introducción a la Wikipedia.	Uso del video, uso de la plataforma de Wikipedia. Manejo del procesador de texto.	Análisis sobre la cultura de un país de habla francesa.	Video, Recursos de la Web, material didáctico. Rúbrica	Socialización.
Semana #11 Objetivo Iniciar a los docentes en la creación de una Webquest, utilizando contenidos trabajados en la Wikipedia.	Presentación de los pasos para la creación de Wesquest.	Uso de la plataforma de Wesquest.	Elaboración de un contenido en Wesquest.	Recursos de la Web.	Presentación de un contenido en la Wesquest.
Semana #12 Objetivo	Aplicación de Post-Test.	Retroalimentación de los contenidos trabajados.		Pre-test Recursos de la Web.	Medición a las pruebas aplicadas Pre-Test y Post-Test.

PRINCIPALES RESULTADOS

1. Maestros que nunca habían hecho uso de las TIC para impartir sus clases han comenzado a aplicarlas y han observado mejoras significativas en el aprendizaje de sus estudiantes.
2. Las formas expositivas de impartir la docencia están siendo progresivamente reducidas y reemplazadas por metodologías interactivas apoyadas en la multimedia.
3. Tanto los maestros como los estudiantes están reforzando sus saberes de lengua francesa respecto a la fonética, la gramática, el léxico y la cultura.

CONCLUSIONES

Es necesario que los maestros, no solamente de francés, sino también de todas las asignaturas curriculares, reflexionen sobre la necesidad de integrar las TIC a su enseñanza, debido a que los estudiantes que tienen en sus aulas nacieron en la denominada "era digital", por lo que sus habilidades informáticas son más desarrolladas y, por tanto, ignorar este hecho puede crear dificultades de motivación para aprender los

contenidos programáticos e impedir un ambiente propicio para fortalecer la relación profesor-alumno, tan importante para garantizar el éxito académico.

Si bien es cierto que se ha planteado en otros estudios que los maestros de más edad se resisten al cambio, no es menos cierto que esta resistencia se ha reducido en los últimos años, puesto que se evidencia que los maestros de más edad se están esforzando para actualizarse, para estar más cerca de sus alumnos y de este modo satisfacer sus necesidades de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

1. Amoros, L (2007). Diseño de Weblogs en la Enseñanza. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Recuperado el 30 de diciembre de 2009, desde <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec24/lamoros/lamoros.htm>
2. Blondell, M. (2009). English teacher's design of digital video composing in an urban high school: Impacts on student engagement and learning [Profesor de Inglés diseña la composición de vídeo digital en una escuela secundaria urbana: Impactos sobre el compromiso del estudiante y el aprendizaje] Recuperado el 28 de diciembre de 2009 desde Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3372021).
3. Davidson, K (2009). The effects of using video advance organizers on listening performance and the learning of culture in the elementary foreign language classroom [Los efectos de usar organizadores de vídeo avanzados sobre el rendimiento de escucha y el aprendizaje de la cultura en el aula de lengua extranjera elemental]. Recuperado en 14 de noviembre de 2009, desde Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3360028).
4. Díaz, C & Hernández G, (2005). Pedagogía y didáctica en la enseñanza del francés. Recuperado el 30 de diciembre 2009 desde <http://www.monografias.com/trabajos16/pedagogia-frances/pedagogia-frances.shtml?monosearch>.
5. Fernández Fontecha, A (2008). Clil in spanish education: proposal of a framework for implementing a technology-enhanced model of content and language integrated learning [AICLE en la educación española: propuesta de un marco para la aplicación de un modelo de tecnología mejorada de contenido y aprendizaje integrado de lengua] Recuperado el 30 de diciembre desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=18541>.
6. Fernández, R, Server, P & Carballo, E (2006), Aprendizaje con nuevas tecnologías, paradigma emergente. ¿Nuevas modalidades de aprendizaje? *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Recuperado el 30 de diciembre de 2009, desde <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/raul20.pdf>.
7. García Rojas, O. (2005). La Importancia del Francés en la Escuela. Aula Intercultural (Le Portail de L'éducation Interculturel). Recuperado el 31 de diciembre de 2009 desde http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1211
8. Latio, G. (2009). Examination of factors that influence computer technology use for classroom instruction by teachers in Ohio public high schools [El examen de los factores que influyen en el uso de tecnología informática para la enseñanza en el aula por los profesores en las escuelas secundarias públicas de Ohio]. Recuperado el 15 de diciembre de 2009, desde Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3371468).

9. Luis A, Cataldi, Z. & Kraus, G. (2006). Internet en EGB y la necesidad de estrategias didácticas para el manejo eficiente de la información en la red. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Recuperado el 30 de diciembre de 2009, desde Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Recuperado el 30 de diciembre de 2009, desde <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec22/aruiiz.htm>.
10. Moxley, A (2007). Learning Languages for International Service [Aprender lenguas para el servicio internacional] Recuperado el 15 de diciembre 2009 desde ProQuest document (Tomo 12 Iss.16).
11. Mueller, J (2009). Computer integration in elementary and secondary schools: Variables influencing educators [La integración informática en las escuelas primarias y secundarias: las variables que influyen en los educadores] recuperado el 28 de diciembre desde Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT NR 49968).
12. Prado, P.(2009). Tender un puente sobre la pobreza digital: la aprobación de la información y las tecnologías de comunicación en centros de tecnología de comunidad en el República Dominicana [Adoption of information and communication technologies at community technology centers in the Dominican Republic] Recuperado en 25 de diciembre de 2009, desde Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3375998).
13. Siko, K., L. (2008). WebQuests in the classroom English: How do they affect student learning? [WebQuests en el aula Inglés: ¿Cómo afectan al aprendizaje de los estudiantes?]. Recuperado el 15 de diciembre de 2009, desde ProQuest document (Publication No. AAT 3304271).
14. Valiente Jiménez, M., J. (2005). Estrategias de enseñanza-aprendizaje en la comprensión oral del francés como segunda lengua en la Universidad. Recuperado el 30 de diciembre del 2009 desde <http://dialnet.Unirioja.es/servlet/tesis?codigo=16987>.

4 DOMINIO METODOLÓGICO DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS EN LA MATEMÁTICA EN EL 2DO. CICLO DEL NIVEL BÁSICO MATUTINO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS URBANOS ABIGAIL MEJÍA, SEÑORITA ELUPINA CORDERO Y LA INMACULADA DE SABANA DE LA MAR, 2008-2009. ROSMERI CARRASCO OZORIA Y ANA JAHIRA HERNÁNDEZ PAREDES.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la Matemática en la escuela ha sido y es fuente de preocupaciones para padres, maestros y especialistas. En todo tiempo, el estudio de la enseñanza de las matemáticas ha mostrado constantes obstáculos y dificultades de diferentes órdenes, no salvadas aún de manera eficiente por matemáticos, psicólogos y educadores. Sin embargo, todos coinciden en que el maestro es una pieza clave para la solución de los diversos problemas que en ésta se presentan, puesto que un maestro que seleccione materiales didácticos apropiados, y diseñe estrategias que promuevan una participación activa y consciente en el proceso de elaboración de saberes, tendrá más posibilidades de capturar la atención y estimular, tanto la concentración como la creatividad del alumno.

Debido a los planteamientos ya establecidos, esta investigación trata sobre el dominio metodológico de los recursos didácticos del Área de Matemática que poseen los maestros del segundo ciclo del Nivel Básico de la tanda matutina que laboran en los centros educativos urbanos Abigail Mejía, Señorita Elupina Cordero y La Inmaculada de Sabana de la Mar. Ésta se realizó durante el año escolar 2008-2009, tomando como universo a los estudiantes, profesores y directores por medio de entrevistas, encuestas y observación directa.

Objetivo general

Determinar el dominio metodológico de los recursos didácticos de las matemáticas en el 2do ciclo del Nivel Básico matutino de los Centros Educativos Urbanos Abigail Mejía, Señorita Elupina Cordero y La Inmaculada de Sabana de la Mar en el año 2008-2009, para así ofrecer sugerencias que ayuden a solucionar este problema, el cual permitirá un mejor desarrollo del proceso enseñanz-aprendizaje.

Objetivos específicos

- a) Identificar recursos didácticos utilizados en los Centros Educativos Abigail Mejía, Señorita. Elupina Cordero y La Inmaculada en el segundo ciclo del Nivel Básico del Área de Matemática para impartir la docencia.
- b) Determinar la utilización de los recursos didácticos de acuerdo al contenido que imparten los maestros en dichos centros.
- c) Analizar si los maestros tienen las competencias necesarias para desarrollar la metodología en el área de la Matemática al utilizar recursos didácticos.
- d) Observar cuáles metodologías utilizan los docentes en estos centros educativos para elevar las potencialidades de los alumnos en el Área de Matemática al utilizar los recursos didácticos.

PRINCIPALES REFERENTES TEÓRICOS

Pérez Marqués (2007) considera que un recurso educativo es cualquier material que en un contexto educativo, se ha utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades. Por lo que éstos deben estar en constante revisión y reelaboración como consecuencia de la experiencia obtenida durante su aplicación educativa. Esto implica un mayor trabajo para el maestro pero, al mismo tiempo, da a su trabajo carácter de investigación, de labor creadora, lo que llevará a una práctica docente eficaz y satisfactoria.

Igualmente, opina que cualquier material puede utilizarse, en determinadas circunstancias, como recurso para facilitar procesos de enseñanza-aprendizaje, pero considera que no todos los materiales que se utilizan en educación han sido creados con una intencionalidad didáctica, por eso establece diferencia entre recurso educativo y medio didáctico. Donde el medio didáctico es cualquier material elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje y el recurso educativo como se dijo anteriormente es el material que facilita el desarrollo de actividades.

Según como se utilicen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los medios didácticos y los recursos educativos en general, pueden realizar diversas funciones; entre ellas, proporcionar información, guiar los aprendizajes de los estudiantes, ejercitar habilidades, motivar despertando el interés y evaluar los conocimientos y habilidades de los alumnos. Esta idea es apoyada por los teóricos siguientes:

Piaget (1952) opina que las nociones matemáticas no se derivan de los materiales mismos, sino de la captación del significado de las operaciones realizadas con dichos materiales.

De acuerdo a Skinner (1954), si el profesor domina los elementos generales de la enseñanza, estará capacitado para la dirección consciente y científica del proceso pedagógico en cualquier asignatura, desterrando el empirismo y la improvisación, al tiempo que propicia condiciones adecuadas para el aprendizaje real de los alumnos.

El desarrollo de habilidades del alumno no es espontáneo, se requiere de la dirección del profesor, generalmente mediante impulsos. Porque para desarrollar el pensamiento de los alumnos no basta con plantearlo en las tareas. Se deben utilizar recursos que demanden realizaciones de las operaciones para encontrar las soluciones a los problemas planteados.

Al contrario, Bruner (1966) rechaza explícitamente la noción de etapas desarrollistas, pero sostiene que diferentes modos de procesar y representar la información son enfatizados durante diferentes períodos de la vida del niño a través de la manipulación física de los recursos que se utilicen.

Ausubel (1969) propone la enseñanza por descubrimiento en oposición a la enseñanza receptiva por lo que sugiere que en la enseñanza receptiva el profesor enuncie con uno o varios triángulos particulares dibujados en la pizarra. Lo que interesa señalar es que la tarea de aprender no conlleva a ningún descubrimiento por parte del estudiante: se le presenta la generalización y él solo debe aprenderla. Y que la enseñanza por descubrimiento el contenido principal de lo que debe ser aprendido no se presenta en su forma final sino que debe ser descubierto por el estudiante. Aquí sólo el profesor es el guía.

En este sentido, Dienes (1971) propone que se creen materiales de enseñanza que promuevan el acercamiento a la experiencia concreta con el conocimiento. Enfatiza que los objetos utilizados para otras cosas en la vida diaria, bien pueden facilitar el aprendizaje de las matemáticas, ya que los materiales dan forma a las estructuras matemáticas sin estar ligados necesariamente a la notación simbólica.

Stenhouse (1989), que todo recurso educativo debe promover el aprendizaje activo de los alumnos, llevándoles a explorar, generar, discutir, comprender o aplicar las ideas y verificar sus hallazgos. En este contexto, la construcción de conocimientos significativos en el Área de Matemática supone cambios profundos en el rol del docente y genera nuevas exigencias de formación que propiciarán nuevas y enriquecedoras prácticas profesionales.

En otras palabras, el docente se convierte en facilitador de la construcción del conocimiento matemático del alumno, proporcionándole los medios para su reflexión y desarrollo. Para esto, el maestro deberá dominar los contenidos y procesos propios de las matemáticas, seleccionar materiales y diseñar estrategias de aprendizaje que promuevan el desarrollo de destrezas cognitivas complejas.

METODOLOGÍA EMPLEADA

Esta investigación es de tipo descriptiva, con una muestra aleatoria simple extraída de 885 estudiantes, 19 maestros y 3 directores, de los cuales se tomaron 268 estudiantes, 17 maestros y el director de cada centro educativo, haciendo un total de los 3 directores. Para obtener la muestra del estudio, se utilizó la siguiente fórmula: $N = (Z^2 Pq)/d^2$, donde N es la población (885, 28 y 3); Z^2 es el nivel de confianza (95); P la proporción estimada (50) y Q la medición deseada (5) y el efecto estimado (1). Luego, se aplicaron los instrumentos de recolección de datos, ya validados, cuyos resultados fueron analizados e interpretados, concluyendo con la elaboración del informe investigativo.

PRINCIPALES RESULTADOS

El 76% de los profesores posee un grado académico de licenciado; los otros restantes son profesores normales o tienen un profesorado.

El 67% de los directores encuestados no cuenta con recursos didácticos para impartir docencia en el Área de Matemáticas.

El 96.60% de los estudiantes encuestados dice que la clase de matemática con recursos didácticos adecuados son más interesantes, y en consecuencia, se distraen menos en otros asuntos.

El 77% de los alumnos afirma que solamente algunas veces el maestro utiliza recursos didácticos para impartir la docencia.

El 70.60% de los estudiantes prefiere trabajar siempre con recursos didácticos, pero el centro no cuenta con los recursos necesarios.

El 100% de los maestros encuestados indica que con la utilización de los materiales didácticos los alumnos se motivan a trabajar más en el aula.

El 66.70% de los directores indica que los docentes no utilizan los recursos didácticos de acuerdo al contenido que imparten.

El 100% de los directores afirma que el maestro, a pesar de no tener los recursos didácticos necesarios, intenta llevar una secuencia lógica de los contenidos que imparte.

El 76.50% de los maestros recibe algunas veces la capacitación necesaria para utilizar los recursos didácticos y el 23.50% nunca la recibe.

El 66.70% de los directores afirma que los maestros de Matemática valoran su profesión y tratan de mantenerse actualizados y el 33.30% dice que el maestro de matemáticas no valora su profesión

El 87% de los directores afirma que el maestro utiliza algunos instrumentos para realizar medidas y el 13% dice que no.

CONCLUSIONES

Respecto al nivel académico de los profesores y directores, se verificó que los profesores en su mayoría son licenciados, pero hay otros que son maestros normales o tienen un profesorado. De los tres directores, uno tiene un profesorado, una licenciatura, y otro un post-grado.

Se constató que los materiales didácticos dinamizan el proceso de enseñanza-aprendizaje y facilitan el desarrollo de habilidades y destrezas en los estudiantes por medio a su manipulación constante.

De igual modo, se confirmó que los centros educativos donde se realizó la investigación no cuentan con recursos didácticos para impartir docencia en el Área de Matemática, acorde a los contenidos curriculares propuestos.

Se observó que, a pesar de las dificultades, el maestro trata de abordar los contenidos básicos en las fechas establecidas en el calendario escolar y que los alumnos, la mayoría de las veces, se sienten motivados a trabajar en el aula.

Por otro lado, un elemento que salió a relucir fue la disparidad de edades entre los alumnos, la cual se convierte en un obstáculo para el proceso de adaptación situacional, siendo afectados negativamente los intereses de los alumnos.

Por lo observado en clases, los maestros de los tres centros educativos no reciben la capacitación necesaria por parte del Distrito Educativo; no obstante, la mayoría de los directores dice lo contrario, puesto que el uso de recursos didácticos propios de las matemáticas, aparte del libro de texto, eran prácticamente inexistentes.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- 1) Aparici, R.; García, A. (1998). El material didáctico de la UNED. Madrid.
- 2) Araya, Schulz. (1999). Materiales didácticos innovativos para el aprendizaje de la Matemática superior. Universidad de Chile.
- 3) Área, Manuel. (1991). Los medios, los profesores y el currículum. Barcelona.
- 4) Blat, José; Hernández, Santiago; García, Víctor; (2004), Enciclopedia Técnica de la Educación. República Dominicana, Santillana.
- 5) Bravo, Agustín, A; Perafán, Gerardo, A; Badillo, Edelmira. (2003). Actualizaciones en didácticas de las ciencias naturales y las matemáticas. Bogotá D.C. Colombia.
- 7) Bressan. (1997). La enseñanza de las matemáticas. AZ Editora. Bs. As.
- 8) Britton, Lesley. (1992). Jugar y aprender el método Montessori. Guía de actividades educativas desde los 2 a los 6 años. Barcelona.
- 9) Cascallana, María, T. (1996). Iniciación a la matemática. Materiales y recursos didácticos. España, Madrid.
- 10) Casas, A., Esperanza. (1998). Juegos matemáticos. La magia del ingenio. Colombia.
- 11) Castillo de C., Mayra; Castillo, Julio Eduardo. (2002). Lo difícil hecho fácil (Matemática para la formación de docentes de educación primaria). Cartagena, Ediciones Obando.
- 12) De La Rosa, Félix (1995). Sabana de la Mar, Pasado y Presente. República Dominicana, Globo estudio.
- 13) Diccionario de la lengua, gramática y verbos (2003). Manual de redacción conjugaciones. Editar LTDA, Bogotá, D. C. Colombia.
- 14) Díaz, Camilo. (1997). Materiales de apoyo para la capacitación docente. Argentina, Ministerio de Cultura y Educación.
- 15) Fonseca, Gema M., (2007). Medios didácticos. México.
- 16) Gutiérrez, C., Luis Alberto. (2000). Didáctica de la Matemática para la formación del docente. Cartagena, Obando.
- 17) Gutiérrez, R., Ángel. (1991). Área de conocimiento didáctico de la matemática. España.
- 18) Hernández, H. Delgado, R. y otros (1998). Cuestiones de didáctica de las matemáticas. Argentina, Ediciones Homo Sapiens.
- (19) López M., Olga S., Ñaños, Gloria M., Hernández S., Faiver., Ruiz, Leonardo F. (2009). Estrategia metodológica en matemática. Colombia.

- 21) Luciano L., Margarita. (1999). Matemática educativa para el Nivel Básico. Santo Domingo. República Dominicana.
- 22) Martínez M. (1999). Métodos. México.
- 23) Marqués P., (2003). Recursos didácticos. Mexico.
- 24) Newman D., Griffin P., Cole M. (1991). La zona de construcción del conocimiento: Trabajando por un cambio cognoscitivo en educación. Madrid.
- 25) Nicanor, Jesús., (1998). Manual de dificultades de aprendizaje en matemática Madrid. Narcea, S-A de Ediciones.
- 26) Orton. Anthony (1998). Didáctica de las matemáticas. Ministerio de Educación y Cultura. Tercera edición. Madrid.
- 27) Pimn, David (1990). El lenguaje matemático en el aula. Ministerio de Educación y ciencia. Madrid.
- 28) Secretaría de Estado de Educación. (2001). Fundamentos del Currículo, Tomo II 2000. República Dominicana.
- 29) Secretaría de Estado de Educación (1994). La revista de Educación. Apuntes para la elaboración del perfil de nuevos docentes de matemática. República Dominicana.
- 30) Schiefelbein, Ernesto. (1994). Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. La educación. Rol del maestro de Matemática.
- 31) Skemp, Richard R. (1993). Psicología del aprendizaje de las matemáticas. Teoría de Dienes, Piaget, Rico, entre otros, Segunda edición.
- 32) Torres, F., Paul. (1996). Promet (proposiciones metodológicas). Didácticas cubanas en la enseñanza de la Matemática. La Habana.
- 33) Valverdú, Boyes F. Sancho Vinuesa, T. (2000). Materiales de estudio de la Matemática concreta, On line Educa Madrid.
- 34) Vila, Antoni, Callejo, María L. (2004). Matemática para aprender a pensar. El papel de las creencias en la resolución de problemas. Madrid.
- 35) WWW.Correodemaestro.Com/anteriores/2000. Una actividad didáctica de probabilidad: la ruleta.
- 36) WWW.Monografias.Com. (2004). Teoría aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática WWW.Monografias.Com.(2003) Fundamentos y metodología de la matemática.
- 38) WWW.Google.Com. (2006). Uso de materiales concretos para ayudar a los estudiantes sobre la comprensión de fracción y numeración decimal.
- 39) WWW.Pedagogía.es. (2003) Recursos didácticos.
- 40) WWW.Wikipedia.org/wiki/%C3%81baco. (2005). Tangram.

5 SOBREEDAD ESCOLAR EN TERCER GRADO DEL NIVEL BÁSICO DE LA ESCUELA ANEXA JUAN VICENTE MOSCOSO DE SAN PEDRO DE MACORÍS, 2008-2009. JOHANNY MERCEDES BERROA, JOSEFINA SÁNCHEZ Y DIEGO MICHAEL DE LA ROSA.

Introducción

La Escuela Anexa Juan Vicente Moscoso está ubicada en la Carretera Mella, Km 2½, de la ciudad de San Pedro de Macorís, República Dominicana. Perteneció al Distrito Educativo 05-02. La edificación del centro cuenta con 3 pabellones, dos de 4 aulas cada uno y un tercero de dos niveles con 8 aulas y 6 baños. Además, un edificio destinado al proyecto experimental especial para el Nivel Inicial, con 4 aulas experimentales, un aula virtual, un salón para elaboración de materiales didácticos, una biblioteca y una cocina. El personal lo componen una directora, un subdirector, una secretaria, una orientadora, 31 maestros y 6 conserjes. Los órganos de participación son los siguientes: equipo de gestión, junta de centro, consejo estudiantil, 20 consejos de cursos, formados los mismos desde 4to hasta 8vo grado y una sociedad de padres, madres y amigos de la escuela.

El horario y el calendario escolar está regulado por el Ministerio de Educación, dando cumplimiento a las normativas establecidas para cada año. Cuenta con un Proyecto de Centro elaborado por los equipos y la comunidad, y funciona en un grado deseado el equipo de gestión. El centro cuenta con una matrícula de 1286 estudiantes, distribuidos en los horarios matutino y vespertino. De estos estudiantes, el 30% está en sobreedad.

Esto ha motivado a realizar este estudio para reducir el nivel de sobreedad que se presenta en el 3er grado de la Escuela Anexa Juan Vicente Moscoso de San Pedro de Macorís y aportar sugerencias para dar respuesta a la situación. La situación dificulta el buen desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje ya que los intereses de estos estudiantes están divorciados de los demás compañeros y es necesario que el /la docente implementen programas que incluyan y atiendan esta diversidad. Se manifiesta en el desarrollo normal del proceso educativo en este centro, que se caracteriza por el arrastre de múltiples conflictos, que inquietan en su mayoría, a los actores involucrados, como son: a) desigualdades de intereses entre sus compañeros, c) pobre desarrollo de los contenidos, c) mayores problemas conductuales/emocionales, d) aumento de conflictos, e) baja autoestima, f) carencia de motivación interna, g) bajas aspiraciones y poca concentración en clases.

Objetivo general

Reducir la sobreedad que se presenta en el 3er grado de la Escuela Anexa Juan Vicente Moscoso de San Pedro de Macorís y aportar sugerencias para dar respuesta a la situación.

Objetivos específicos

1. Identificar la incidencia del nivel de sobreedad escolar en el 3er grado de la Escuela Anexa Juan Vicente Moscoso de San Pedro de Macorís.
2. Formular una serie de acciones que pueden ser utilizada por la comunidad educativa para hacer frente a la sobreedad en el centro.

Principales Referentes Teóricos

La Ley General de Educación 66-97 de la República Dominicana (1997), define por sobreedad escolar cuando un o una estudiante posee dos o más años por encima de la edad requerida para el grado. También, se considera el vocablo “extra-edad” como similar. Es una evidencia de la existencia de esta situación en el país; por tanto, precisa de acciones concretas para dar respuesta eficiente.

El Informe de Gestión de la Oficina de Cooperación Internacional (2004-2008), señala que hasta cierto punto, la sobreedad revela la ineficiencia del sistema educativo que produce altas tasas de repitencia y de deserción, así como devela la poca capacidad para lograr que las familias hagan conciencia sobre la importancia de la escolarización temprana.

El Sistema Educativo Dominicano presenta algunos indicadores básicos que miden la deficiencia interna, según se ha podido observar y que son numerados a continuación:

1. **Repitencia:** cuando se repite un grado por una o más de una vez en años sucesivos.
2. **Sobreedad:** cuando los niños tienen más edad que la que les corresponde para el grado que cursan.
3. **Rendimiento Académico:** posibilidad de alcanzar los contenidos y metas definidos para un grado y período escolar determinado.
4. **Deserción:** abandono de la escuela por causas múltiples, muchas veces relacionadas a los anteriores indicadores de rendimiento y de sobreedad. En nuestro país, muy asociada al ingreso a destiempo de menores de edad al mercado laboral.

La ordenanza No. 01-2008 establece el reglamento para el desarrollo del programa de atención a los /las estudiantes con sobreedad en el Nivel Básico. El Programa de Atención a la sobreedad en el nivel básico está concebido para reducir los índices de sobreedad y repitencia en los centros educativos del citado nivel. Dicho programa tiene dos estrategias básicas “Nivelación y Aceleración”, centradas en la sensibilización a la comunidad educativa, el apoyo pedagógico a los/las estudiantes y la generación de experiencias significativas para esta población con necesidades educativas especiales. La estrategia de nivelación se desarrolla agrupando los/las estudiantes por edad y por tanda; desarrollando actividades de acuerdo a sus necesidades; respetando los ritmos y estilos de aprendizaje de los/las participantes y utilizando diversos recursos que posibiliten los aprendizajes esperados.

Del mismo modo, INEGI (2008) señala que el término atraso escolar alude al desfase entre la edad cronológica del educando y su edad normativa. Entendiendo por edad cronológica los años de vida del estudiante y la normativa se refiere a la edad que corresponde idealmente a cada grado de estudios.

UNICEF (1992) categoriza como atrasados académicos aquellos niños que tienen una edad cronológica mayor que la normada en su respectivo grado de estudios. Menciona tres factores que provocan el atraso escolar: a) el ingreso tardío a la educación primaria, b) la repetición c) el abandono o retiro temporal de la escuela. El problema de sobreedad también es consecuencia de la inscripción tardía y de la deserción temporal en la escuela.

Metodología empleada

La actuación se inició con una visita al centro, con el fin de realizar diagnóstico para identificar las situaciones posibles de estudio. Posterior a este primer acercamiento, se procedió a enviar una comunicación a la dirección del centro solicitando permiso para la realización de la intervención. Con la consecución del permiso iniciamos las observaciones en las aulas, la revisión de los registros de grados, conversaciones con docentes sobre la situación de las aulas donde se desempeñan.

Se procedió al análisis de las informaciones obtenidas, se pudo identificar la existencia de varias situaciones, realizamos comparaciones de las informaciones entre los cursos, encontrando en uno de estos un alto nivel de estudiantes con edades superiores al grado que cursan. Este análisis llevó al equipo a seleccionar la sobreedad por ser el tópico de mayor interés para el estudio.

Se consultaron diversas fuentes para la fundamentación del tema seleccionado, los cuales sirvieron para elegir técnicas y diseñar instrumentos que permitieran profundizar sobre la situación y determinar algunas acciones para la intervención. A partir de esto, se diseñaron cuestionarios para los/las docentes y los/las estudiantes. Se realizó una charla sobre atención a la diversidad en la escuela y en el aula, a los miembros de la sociedad de padres, madres, docentes y amigos de la escuela.

Las entrevistas fueron realizadas a los padres para ver la percepción de la escolaridad del grado de sus hijos/as, y los cuestionarios a los 30 estudiantes del 3^{er} grado, donde habíamos localizado 30 estudiantes con edades superiores al establecido para el mismo. Se realizó una jornada de tres visitas al centro, donde el equipo aprovechaba para revisar las acciones que realizaban el centro y la docente para hacer frente a la sobreedad. Además, seguíamos en búsqueda de informaciones para la redacción del marco teórico que sustenta el proyecto y la redacción de la historia del contexto.

Finalizada la aplicación de instrumentos, el equipo se reunió para el análisis de la información, aplicando una distribución de frecuencias que sirvieron para la organización de los datos. Con éstos se confirmó la existencia de la sobreedad en el grupo de estudiantes y la necesidad de realizar alguna gestión que impactara produciendo disminución de los efectos de la misma. Es aquí que el equipo decide diseñar un plan de intervención, iniciando esta parte con la selección de actividades y su organización en un cronograma.

Principales Resultados

1. Los niños en sobreedad no se integraban adecuadamente a las actividades de aprendizaje con otros niños de menos edad.
2. Presentaban problemas de autoestima y su conducta en clase era en la mayoría de los casos inapropiada.
3. La metodología docente no concordaba con su madurez mental y, en consecuencia, no realizaban las actividades propuestas.

Conclusiones

1. Por los resultados obtenidos, se pudo comprobar que tanto los maestros como los estudiantes en sobreedad necesitaban ayuda, puesto que había poca empatía entre ellos, haciendo más difícil su convivencia en las aulas.
2. De igual manera, se percibió la urgencia de orientar a los maestros sobre estrategias y técnicas didácticas apropiadas para niños en sobreedad que les ayudasen a fortalecer su autoestima y a elevar su rendimiento académico.
3. En este sentido, se propusieron tres grandes acciones que se describen a continuación:
4. Talleres de entrenamiento a docentes y orientadores de 8 horas diarias para entrenarlos sobre el programa de seguimiento elaborado para mantener motivados a todos los actores del centro.
5. Jornadas de clases creativas intensivas donde los docentes desarrollarán los programas diseñados en el entrenamiento. Se utilizarán los dos primeros meses para ejecutar los proyectos de clases creativas que incluyan acciones específicas para enfrentar la situación de sobreedad.
6. Sesiones semanales de terapia para incrementar la autoestima de los afectados, con el apoyo de los orientadores y/o psicólogos del Centro, basadas en lecturas reflexivas, ejercicios de autoconocimiento, ver y analizar videos, entre otras actividades.

Bibliografía Básica

1. INEGI (2008). Objetivos del Milenio. En [www. Economia.unam.mx/publicaciones/econiforma/pdfs](http://www.Economia.unam.mx/publicaciones/econiforma/pdfs)
2. Ministerio de Educación (2008). Ordenanza No. 01-2008 sobre atención a niños en sobriedad.
3. Secretaría de Estado de Educación (1997). Ley General de Educación 66'97. Santo Domingo.
4. Oficina de Cooperación Internacional (2008). Informe de Gestion (2004-2008). Santo Domingo.
5. UNICEF (1992). La Repetición Escolar en la Enseñanza Primaria. Una perspectiva global. En [http//www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)

6 ELEMENTOS TRADICIONALES REMANENTES EN LA FORMA DE APRENDER LAS CIENCIAS SOCIALES DEL ESTUDIANTADO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA DEL RECINTO JUAN VICENTE MOSCOSO DE LA CIUDAD DE SAN PEDRO DE MACORÍS, AGOSTO 2008. LORETO ÁLVAREZ, CARMEN POGSON Y LUIS SOBET.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo investigativo corresponde a la modalidad de investigación-acción. Surge como resultado de la preocupación de un grupo de maestros que cursaban la maestría en Formación de Formadores, impartida por la Universidad de Barcelona y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, (ISFODOSU), por las formas de aprender tan tradicional del estudiantado del Recinto Juan Vicente Moscoso en los diversos niveles de la asignatura de Ciencias Sociales, dentro del programa de Licenciatura en Educación Básica.

Los estudiantes del Recinto Juan Vicente Moscoso escogidos para la realización de este trabajo investigativo estaban entre las edades de 18 a 25 años (reglamentado para recibir las becas). Estudiaba en los horarios matutino y vespertino, siendo la mayoría de sexo femenino y sin experiencia docente previa.

En la Enseñanza Superior se espera que los estudiantes egresados de la Educación Media lleguen a las aulas universitarias con un conjunto de competencias ya desarrolladas y unos conocimientos mínimos que les permitirán, por medio a ellos, apropiarse de otras destrezas claves y profesionalizarse para el ejercicio del quehacer que han escogido aprender. Desde dicho planteamiento, el ISFODOSU aprovecha todo ese aprendizaje previo para formar un profesional de la educación competente, que se ajuste a las situaciones problemáticas que surgen en la sociedad actual y que aporte soluciones que satisfagan las necesidades más urgentes del contexto donde acciona (Fundamentos Filosóficos, 2007).

Sin embargo, estos estudiantes que comienzan a estudiar en los diferentes programas que ofrece la Institución, en muchos casos, no reúnen el perfil académico esperado. En el programa de Licenciatura en Educación Básica, específicamente, se produce un choque entre la calidad de la enseñanza que se proporciona y el tipo de aprendizaje de los estudiantes, puesto que los estándares de rendimiento en algunas asignaturas son muy bajos en comparación con los excelentes niveles de calidad con que son desarrollados los procesos de enseñanza.

La hipótesis-acción comprobada fue la siguiente:

¿Qué se puede hacer para lograr mejoras en las formas del aprendizaje tradicionalista de la Ciencias Sociales?

Dotarles de estrategias y técnicas de estudio que les permitan ser más activos, críticos, reflexivos, y autónomos, por medio a un curso-taller previamente planificado, logrando así aprendizajes significativos, innovadores y transformadores.

El punto de partida de este estudio es poner en práctica lo aprendido del paradigma sociocrítico en la modalidad de investigación-acción. Latorre (2007: p.21) plantea que la función de la investigación-acción educativa es describir en detalle la labor que realizan los educadores con la finalidad de identificar problemas en su práctica diaria para implementar estrategias de cambios que en lo adelante serán observadas, reflexionadas y cambiadas. De ahí radica la relevancia de haber realizado esta investigación-acción.

Objetivo general

Producir mejoras en las formas tradicionales de aprender los contenidos de la Ciencias Sociales en los/ las estudiantes de Licenciatura en Educación Básica, del Recinto Juan Vicente Moscoso para que su aprendizaje sea más efectivo.

Objetivos específicos

- 2) Identificar los puntos fuertes y débiles de las metodologías utilizadas para enseñar la Ciencias Sociales.
- b) Aplicar estrategias y técnicas novedosas con el alumnado a fin de producir mejoras en el proceso de aprendizaje.
- c) Recoger informaciones de cambios producidos en el proceso enseñanza-aprendizaje durante las intervenciones.

MARCO TEÓRICO

De acuerdo a Canfux (2001) el aprendizaje en la educación tradicional era visto como una actividad fundamentada en la memorización, la repetición y la ejercitación de informaciones establecidas de antemano. En tal sentido, al docente se le consideraba la fuente del conocimiento y la verdad, quien llenaba un pizarrón con informaciones de todo tipo para que los estudiantes copiasen.

Por otro lado, la relación profesor-alumno era vertical, es decir, el alumno estaba subordinado al maestro, haciendo lo que le era pedido sin pedir ninguna explicación. Si el alumno desobedecía era castigado, a menudo con reprimendas. Igualmente, se aplicaba el castigo físico para el aprendizaje de ciertos conocimientos, valores y actitudes (Bloom y Narodowski, 1997: p. 78).

Esta concepción de aprendizaje impedía la creatividad, la reflexión y el pensamiento crítico, así como la libre expresión, fomentando la introversión como medio de control en el aula (Narodowski, 1999). Según Fiallo y Germán (1999), esta concepción de aprendizaje tuvo mucha incidencia en la República Dominicana en el período de dominación de la dictadura trujillista (1931-1959), constituyéndose en una cultura escolar muy arraigada, difícil de eliminar con solamente diez años de transformaciones por medio al Plan Decenal de Educación (1992-2002).

La enseñanza de las Ciencias Sociales en los diversos currículos educativos de América Latina ha sido catalogada por muchos expertos (Carretero, 1989; Guerrero, 1991; Fierro, 1999...) como “enciclopedista”, por la gran acumulación de conocimientos presentes, sobre todo, en los libros de texto; sumada a una transmisión vertical de conocimientos, propia de la Educación Tradicional, en la cual la reflexión de lo que se aprende es nula, la criticidad de los fenómenos histórico-sociales son inexistente, debido en gran medida, a la desconexión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la realidad y el contexto que rodean la escuela, así como por la poca preparación metodológica de los maestros y maestras, entre otros factores de índoles económicas, políticas y sociales.

Cuahtémoc Guerrero (1991) refiriéndose al modelo de enseñanza de las Ciencias Sociales, afirma que es preocupante la insistencia de muchos sistemas educativos por abarcar todos los contenidos programáticos de las áreas, por lo cual los maestros se encuentran en la disyuntiva de si los recorren, aunque sea superficialmente, para complacer a las autoridades de turno y olvidando su intención inicial de producir buenos aprendizajes, o si desarrollan secuencias didácticas que impliquen más tiempo para su consecución con la hipótesis de que es mejor aprender algo bien que aprender nada, dejando el resto de contenidos fuera, a pesar de ser también relevantes.

Según la Secretaría de Estado de Educación de la República Dominicana (1994: p. 4-1) las Ciencias Sociales representan el conjunto de disciplinas que como la Antropología, la Historia, la Sociología, la Economía, la Geografía, intentan explicar la realidad social. Plantea que ellas son el resultado del esfuerzo humano por desarrollar ciertas prácticas; establecer determinadas relaciones; crear instituciones; generar sentidos, valores y símbolos; e interactuar con la naturaleza.

En este sentido, las Ciencias Sociales son entendidas como una serie de disciplinas interrelacionadas cuya finalidad primaria es situar al hombre en su espacio geográfico, su contexto histórico-social y su entorno físico, haciéndole precursor principal de las transformaciones necesarias para satisfacer sus necesidades.

“En las Ciencias sociales las conceptualizaciones son el instrumental de trabajo de los investigadores debido a que éstas encierran los procedimientos lógicos y metodológicos a través de los cuales se construyen los factores observables de la realidad, se organizan en forma ordenada y se sintetizan mediante ideas a las que se les llaman conceptos” (Navarro, 2000: p. 7). Cada una de estas ciencias posee sus métodos y herramientas de estudio, los cuales deben ser empleados para comprender el pasado, el presente y prever el futuro por medio a las indicaciones que aportan los diversos fenómenos que afectan la vida humana como son hambrunas, guerras, desastres naturales, entre otros.

De acuerdo a la propuesta curricular del Área de las Ciencias Sociales (SEE, 1994), ésta se orienta hacia campos de aplicación específicos identificados como espacios, procesos históricos, estructuras y dinámicas culturales, culturas económicas y niveles de bienestar, formación y consolidación de instituciones sociales y políticas, sistemas de normas, formas y estructuras de gobiernos, agrupamientos e intereses colectivos, entre otros. Las Ciencias Sociales que estructuran la gama de conocimientos curriculares de los distintos niveles educativos del Currículo Dominicano son: Geografía, Historia, Antropología, Economía, y Sociología.

En el Área de Ciencias Sociales, al igual que en las demás áreas curriculares, los contenidos se conciben como “mediadores de aprendizajes significativos”. Su manejo se deja libre, según las necesidades que cada docente observe en su entorno y en el ámbito de sus alumnos. Estos contenidos se han clasificado por su naturaleza en informaciones sobre hechos, datos, conceptos y procedimientos.

Los males de la Educación Dominicana han sido muy debatidos por especialistas de la conducta y la educación. Por ejemplo, Ancell Scheker (2003, p. 31) afirma que en la Escuela Dominicana hay variables limitantes del contexto familiar, referidas a los niveles de pobreza. “Algunos de ellos son: zonas donde las escuelas están lejanas, padres sin estudios que no comprenden la importancia de la educación, familias que no pueden colaborar y no están en condiciones de aportar a sus hijos ambientes adecuados de estudios, centros que no disponen del espacio para incorporar a la población donde están ubicados, el trabajo infantil, problemas sociales (embarazos, drogadicción), deficiencias en la salud, y las características poco atractivas de la escuela”.

En el contexto de este estudio la “Educación Tradicional” es el conjunto de prácticas que han prevalecido en la cultura educativa, contrarias a las innovaciones que se han intentado hacer, provocando un estancamiento de la educación, la cual representa el pilar principal del desarrollo de los pueblos (Argueta, 2002, p. 35).

En la educación tradicional, los contenidos eran concebidos como temas de enseñanza que tenían que ser memorizados por los estudiantes, tal cual se encontraban en los libros de textos para aprobar los exámenes.

Por otro lado, el rol del maestro era de naturaleza transmisiva, con relaciones verticales y autoritarias que no tomaban en cuenta las características evolutivas y biopsicosociales de los sujetos (Solano, 2002: p. 96).

En tal sentido, después del Plan Decenal de Educación, se verifica que los resultados de la transformación en muchos aspectos vinculados a las formas de aprender y enseñar permanecían tradicionales debido a la resistencia al cambio, esencialmente, de los maestros y maestras con más edad y el poco acompañamiento y seguimiento dado a los cambios implementados. Esto ha provocado la vigencia en la escuela dominicana de remanentes tradicionales, entendidos como aquellos hábitos memorísticos propios de la Educación Tradicional, todavía cimentados en muchos centros educativos a pesar de los avances educativos ocurridos en los últimos años.

Metodología empleada

Dado que este estudio se desarrolla bajo la perspectiva sociocrítica de investigación-acción, su metodología se circunscribe al modelo asumido para el desarrollo del mismo. Se escogió el modelo de Stephen Kemmis (1989), formado por 4 fases o momentos interconectados entre sí: **Planificación, Acción, Observación, y Reflexión**. Estas cuatro fases o momentos representan todo un ciclo. El número de ciclos depende de las necesidades de la investigación (Imbernón, 2007; Latorre, 2007).

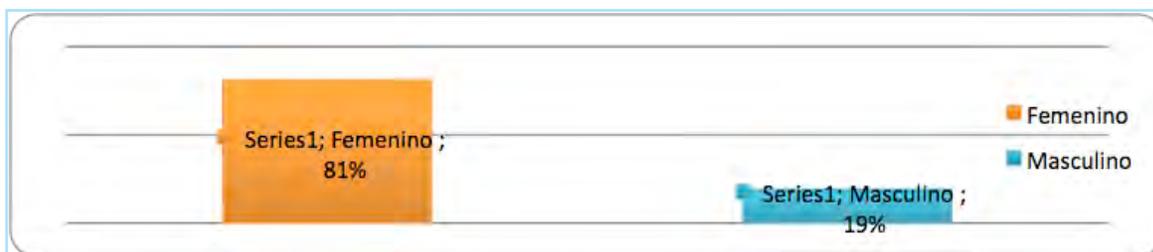
El taller fue llevado a cabo durante 5 martes consecutivos con una duración de tres horas cada jornada, haciendo un total de 15 horas de intervención desde el martes 8 de julio hasta el martes 4 de agosto de 2008. Los 85 estudiantes fueron congregados en el denominado “Salón de Aire” del Recinto, por ser una especie de salón de actos donde cabían todos.

PRINCIPALES RESULTADOS

Diagnóstico

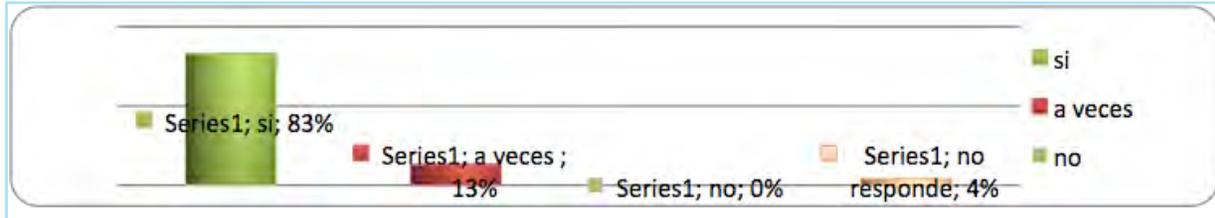
I. CUESTIONARIO APLICADO A LOS ESTUDIANTES

Pregunta 1: Género de los estudiantes (M/F)



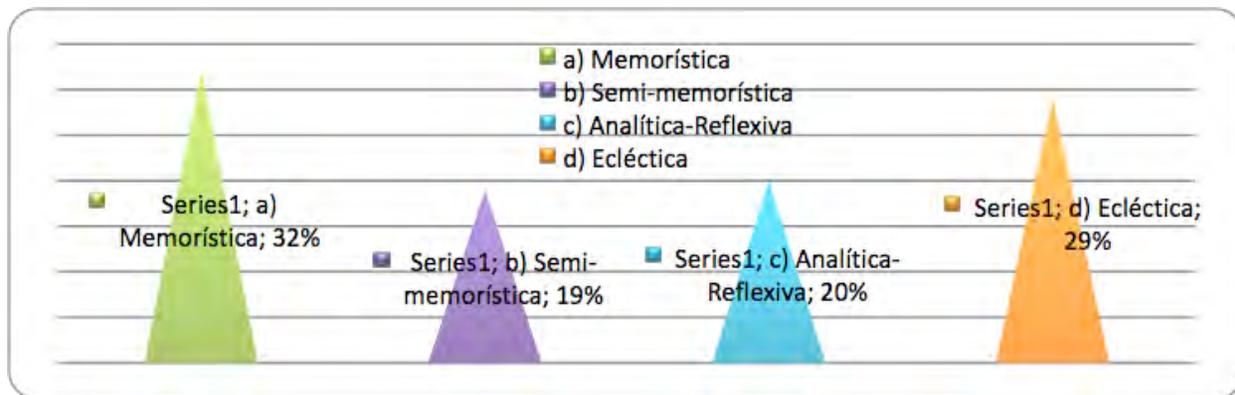
El 81% de los estudiantes pertenece al género femenino y el 19% al masculino. Por lo detectado, se puede percibir una tendencia de feminización de la profesión docente.

Pregunta 2: Gusto por la asignatura



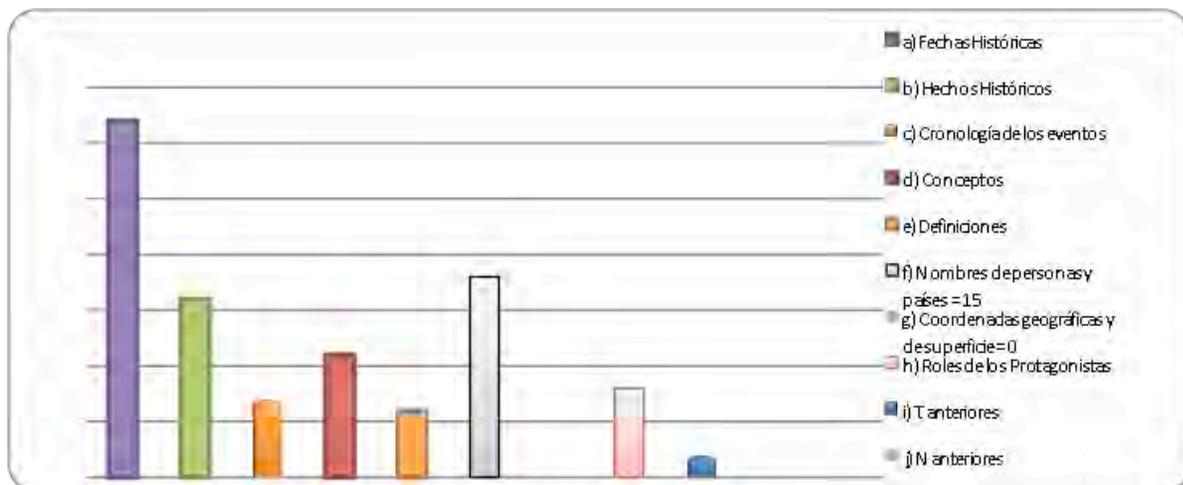
De acuerdo a estos resultados, el 83% de los estudiantes gusta de la asignatura de Ciencias Sociales, el 13% opina que a veces le gusta, y el 4% se abstuvo de responder.

Pregunta 3: Forma de aprender las Ciencias Sociales:



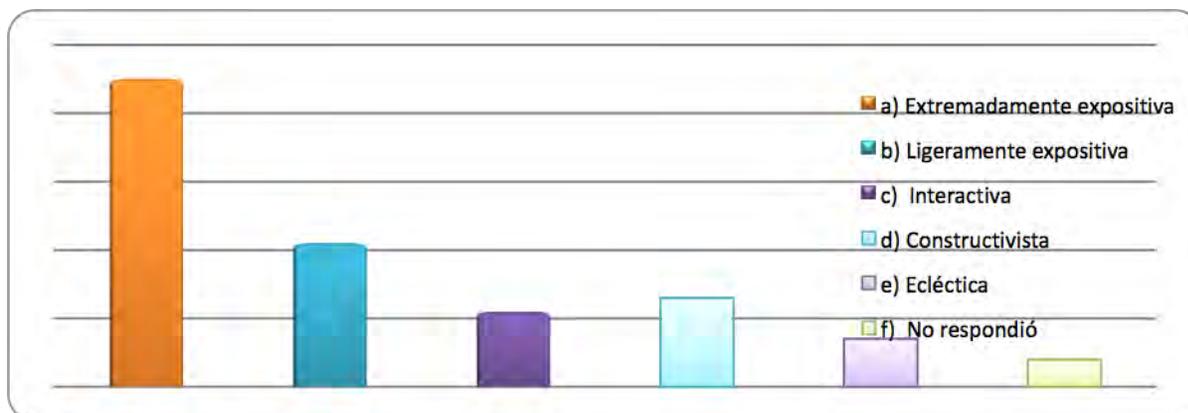
El 32% del estudiantado opina que aprende de forma memorística; el 29% de forma semi-memorística; el 20% de forma analítica; el 19% de manera ecléctica.

Pregunta 4: Contenidos de Ciencias Sociales difíciles de asimilar:



De acuerdo a estos datos, por orden porcentual, los tres contenidos más difíciles de asimilar son las fechas históricas (32%), nombres de personas y países (18%) y los hechos históricos (16%), los cuales por lógica natural si son absorbidos de forma memorística resultan muy pesados. Luego, continúan los conceptos (11%), los roles de los protagonistas (8%) y las definiciones (7%), implicando dificultades con las destrezas que involucran el dominio del lenguaje y la comprensión.

Pregunta 5: Consideraciones sobre la metodología utilizada por el profesor de Ciencias Sociales



En esta última pregunta, los resultados evidencian que la metodología docente es considerada *extremadamente expositiva* (45%) por la mayoría, y *ligeramente expositiva* (21%). Además, se destaca el hecho de que los otros estudiantes la catalogan de *constructivista* (13%), *interactiva* (13%) y *ecléctica* (4%), un 4% se abstiene de responder.

Intervenciones

DIFICULTADES ABORDADAS	LOGROS PERCIBIDOS	FACTORES INFLUYENTES
<ul style="list-style-type: none"> -Percepción negativa de las Ciencias Sociales. -Desconocimiento de la Naturaleza del Área. -Problemas de pensamiento crítico y de razonamiento lógico. -Poca comprensión lectora de textos científicos, sobre todo los históricos. -Problemas de comunicación oral y coherencia discursiva. -Poca adaptación a la metodología de enseñanza utilizada por los docentes. -Poca adecuación del programa de Ciencias Sociales a las necesidades del estudiantado. 	<ul style="list-style-type: none"> -Actitud más positiva hacia su estudio por medio al conocimiento del Área de Ciencias Sociales. -Desarrollo de destrezas intelectuales. -Interés por compartir lo leído. -Interés por reflexionar y organizar el pensamiento antes de hablar. -Inicio de una revisión metodológica por parte de los docentes. -Inicio de revisión de los programas en conjunto (docentes y estudiantes). 	<ul style="list-style-type: none"> -Metodología y estrategias docentes, organización de las actividades y la interacción con el estudiantado. -Apropiación de técnicas discursivas. Ej. Argumentar... -Acompañamiento continuo en las actividades de lectura. -Estudio de técnicas para hablar en público (hacer notas, cuidar la dicción...) y emitir juicios evaluativos.

CONCLUSIONES

La enseñanza de las Ciencias Sociales, por lo encontrado en este estudio, continúa siendo muy transmisiva y memorística en una gran parte de las escuelas públicas de la Región Este. No es coincidencia que esta forma de enseñar, perteneciente al paradigma tradicional está vinculada al hecho de que tales centros educativos sirven a poblaciones socialmente desfavorecidas, y en algunos casos, llegando a la exclusión.

Es evidente que los estudiantes que ingresan a estudiar Educación Básica, quienes son objeto de las intervenciones realizadas en este estudio, entran al Recinto Juan Vicente Moscoso con una serie de deficiencias académicas, estando entre las más graves el poco hábito de lectura, las dificultades de lectura comprensiva, desconocimiento de técnicas de estudio, y el poco desarrollo de destrezas intelectuales que promueven la coherencia discursiva, la reflexión crítica, y el razonamiento lógico, tal como ha quedado constatado a través de los distintos instrumentos de recolección de información de este estudio.

En igual manera, fue evidente la excelente preparación profesional y valiosa experiencia de los formadores del Área de Ciencias Sociales, quienes no ocultaron su preocupación ante los comentarios dados por algunos estudiantes en cuanto a la metodología empleada, llevándoles a comprometerse a revisar su accionar docente y orientar los programas de estudio a las necesidades reales de su estudiantado.

Indudablemente que fue un reto desarrollar un curso taller de Ciencias Sociales con 85 estudiantes (dos secciones juntas). No obstante, la adaptación lograda por el trabajo continuo con grupos numerosos, ayudó a que todo transcurriera con normalidad. En el transcurso de las intervenciones hubo muchos cambios positivos en el estudiantado, siendo los más significativos la apropiación de técnicas de estudio, mejor desenvolvimiento oral, integración de vocabulario científico a su discurso, muestras de actitudes de comprensión lectora, e inicio del hábito de estudio, así como la mejora evidente de su capacidad de pensamiento crítico y razonamiento lógico.

Otros cambios notables tuvieron que ver con la autoestima de los estudiantes y la percepción que sus compañeros y profesores tienen de ellos. En la medida que los mismos comenzaron a utilizar las herramientas trabajadas en el curso taller para comunicar mejor su pensamiento, defender su punto de vista, leer y comprender mejor, y a entender que son tomados en cuenta por los demás, su percepción individual fue transformada positivamente en los aspectos de autoconfianza y la valoración que los otros tienen de ellos.

Por medio del taller se pudo palpar que son muchas las dificultades que hay que tratar en próximas intervenciones. Muchos de los avances alcanzados requieren acompañamiento progresivo para que el estudiantado no retroceda a sus antiguos hábitos, a la vez que hay que tratar otras deficiencias detectadas. Es necesario reforzar al estudiantado en el uso de técnicas de estudio para comprender textos complejos que involucren vocabulario relativo a las ciencias. Además, hay que seguir con detenimiento su evolución como lectores reflexivos y analíticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Educación y Cambio, A.C. *Cero en conducta*. La geografía y su enseñanza. Año 12. Número 45. Agosto, 1997: Entrevista con Julieta Fierro, pp. 5-20.
2. Educación y Cambio, A.C. *Cero en conducta*. La historia y su enseñanza. Año 13. Número 46. Octubre, 1998: Entrevista con Hira de Gortari Rabiela, pp. 13-23.
3. Escaño, José y María Gil de la Serna (2007). *Psicología de la Educación*. Aguiló Gráfico, S. L., España.
4. Fiallo, Antinoe & Germán, Alejandrina (1999). *La Formación de Maestros y Maestras en República Dominicana*. Santo Domingo, R. D.: Editora Búho.
5. Germán, Alejandrina (2004).- *Educación Dominicana. Situación y Perspectivas* /Mota, Fausto (2004).- *Hacia un Nuevo Plan Decenal de Educación 2007-2017*.
6. Oficina de Planificación Educativa (2004).- *Síntesis de las Estadísticas e Indicadores 2005-2006*.
7. *PODEMOS*. Año 3, número 5, pp. 4, 7-9.
8. Guerrero A., Cuauhtémoc (1991): *Una Nueva Actitud en la Enseñanza de las Ciencias Sociales*. 4-9, *Zero en Conducta*. Año 6, número 28. Noviembre-Diciembre de 1991.
9. Hernández, Pablo (2001). *Historia del pensamiento pedagógico en la República Dominicana*. Santo Domingo, R. D.: Impresos Goris.
10. Imbernón, Francisco (2007). *La formación y desarrollo profesional del profesorado*. Madrid: Grão.
11. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (2008). *Datos Estadísticos de la Unidad de Registro del Recinto Juan Vicente Moscoso*.
12. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (2008). Coordinación de Área de Ciencias Sociales. *Programas de cursos de los cursos Ciencias Sociales I, II, y III*.
13. Kemmis, S.; MCTATAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
14. Latorre, Antonio (2007). *Investigación e innovación en la formación del profesorado*. Universidad de Barcelona.

PANEL 2: Enseñanza y Evaluación (Salón 02)

Coordinador(a): Mireya Jerónimo

Relator(a): Santa Lucía González

1 DOMINIO DE LAS NORMAS ORTOGRÁFICAS EN LA REDACCIÓN DE TEXTOS, PRIMER GRADO, PRIMER CICLO DEL NIVEL MEDIO. JOSÉ ANTONIO CONTRERAS G. Y ROBERTO VILLA OLIVER.

INTRODUCCIÓN

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

La gran mayoría de los estudiantes que cursa el primer grado de la Educación Media proviene de los sectores más populosos del municipio cabecera de la provincia, San Pedro de Macorís. Son hijos de obreros, por lo que disponen de pocos recursos económicos.

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

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

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

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

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

Objetivo general

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

Objetivos específicos

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

Principales referentes teóricos

Según Mozas (2005, p. 58): “la ortografía se encarga del estudio de las formas de representación por medio de letras que corresponden a las unidades fónicas de la lengua”. El español es una lengua esencialmente fonética, ya que se da una notable correspondencia entre los fonemas y la forma de representación gráfica: la mayoría de los fonemas españoles tienen una sola representación gráfica en la escritura. Pero, con todo, la correspondencia no es total, y ello hace que sean necesario una serie de reglas que regulan las formas de representación gráfica: las reglas ortográficas.

De acuerdo a Pérez & Zayas (2007, pp.182-189), la competencia en el uso de la escritura consiste en la capacidad para componer los textos escritos requeridos en las diversas esferas de la vida social y personal, es decir, para satisfacer las necesidades personales, para desarrollar y comunicar el conocimiento y participar en la vida social.

Si desde las áreas curriculares no lingüísticas se ha de construir el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística no bastará que en estas áreas se escriba, sino que se haga de modo que el proceso de escritura sirva, por un lado, para la construcción de conocimiento propios del área en cuestión; y, por otro, para progresar en el dominio de las habilidades y estrategias implicadas en la escritura. ¿Qué significa «escribir» en las áreas no lingüísticas?

Es preciso resaltar la posición de Condemarín (2000), cuando al referirse al rol de la ortografía en la evaluación de los textos plantea que, tradicionalmente, la escuela ha otorgado a la ortografía un lugar preponderante al evaluar las producciones de sus alumnos. Cuando los errores ortográficos son considerados en primer lugar al evaluar un texto, sin haber puesto antes la suficiente atención al texto en su conjunto, se provoca un deterioro en la relación del alumno con el acto de escribir, porque se le muestra una concepción restringida de la escritura. En tal sentido, las excesivas correcciones ortográficas llevan a que el alumno empobrezca sus escritos, para no correr el riesgo de cometer demasiados errores que serán sancionados por el profesor.

Según Pérez Esclarín (2006, p. 23), desgraciadamente, el sistema educativo no educa para la escritura. Enseña a reproducir más que a producir, a copiar, pero no a pensar y a crear. Por confundir escribir con copiar, hay alumnos que pasaron nueve años en la escuela básica, dos o tres en bachillerato, cinco o más en la universidad, e incluso culminaron estudios de postgrado y en muy raras ocasiones escribieron algo propio, ni se les enseñó a escribir realmente, a comunicar de un modo personal su pensamiento o a volcar en un texto hermoso su creatividad.

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

Metodología

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

La población de esta investigación está constituida por los 496 estudiantes y 13 docentes correspondientes al primer grado de primer ciclo del Nivel Medio de la tanda matutina del Liceo Gastón Fernando Deligne. La muestra seleccionada de los estudiantes se hizo por la fórmula cálculo muestral propuesta por Rafael Domínguez (2007), dando como resultado 216 estudiantes. En cuanto a los docentes, se encuestaron los 13 profesores que laboran en el de primer grado del Nivel Medio del referido plantel.

Los instrumentos de recolección de información utilizados son: cuestionario, prueba diagnóstica y entrevista a profundidad.

Resultados

A. Cuestionario

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

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

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

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

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

En lo que se refiere a las estrategias utilizadas por los profesores para trabajar la ortografía, el 45.8% del alumnado afirmó que sólo utilizan la revisión individual de producciones escritas, siendo el porcentaje más alto, y sólo apenas un 11.6% dijo que, además de ésta, se utilizan otras como: taller de ortografía, olimpiadas de lectura y lecciones guiadas de lectura. Lo que, en consecuencia, se infiere que son muy exiguas dichas estrategias, por tanto, no puede reflejar un buen aprendizaje.

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

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

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

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

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

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

B- Prueba diagnóstica de saberes ortográficos

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

C- Entrevista de grupo focal

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

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

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

Según los 13 maestros entrevistados, la estrategia docente para la enseñanza de la ortografía que mejor funciona es el seguimiento constante de manera individual. Además, dijeron que todas las normas

ortográficas son relevantes y deben ser enfatizadas apropiadamente para evitar que muchos estudiantes lleguen a primero del bachillerato prácticamente analfabetos. Enfatizan en la necesidad de que el estudiantado internalice las normas ortográficas para que las apliquen en diferentes ejercicios prácticos y de esta manera no las olviden.

CONCLUSIONES

En este trabajo investigativo se pudo evidenciar:

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

Referencias bibliográficas

1. Amparo, C. y otros (2000). “La Competencia Ortográfica en Octavo Grado en la Escuela Osvaldo García de la Concha, Vespertina, en el Distrito Educativo 07-03 de Castillo, Año Escolar 1999-2000”.
2. Bernal, C. 2006. Metodología de la Investigación. 2da. Edición. Pearson, México.
3. Camps, A. (2000). “Motivos para escribir”, Textos de Didáctica de Lengua y la Literatura. Graò, Barcelona, España.
4. Condemarín M. (2000). Evaluación de los Aprendizajes (Un Medio para Mejorar las Competencias Lingüísticas y Comunicativas). Primera edición. Editora Mineduc. P900, Chile.
5. Colomer, T. (1996). Enseñar a leer, enseñar a comprender. Alianza Editorial. Madrid, España.
6. García, B. (2006). Competencias Comunicativas (Lengua Española). Primera edición. Editorial Surco, Santo Domingo, República Dominicana.
7. García Molina, B. (2005). Ortografía Inferencial y Operativa. Octava edición. Editorial Surco, Santo Domingo, República Dominicana.
8. Hernández, H. (2004). Algunos Problemas Ortológicos y Ortográficos del Español Actual. Asele Actas. Madrid, España.
9. Hernández, P. (2000). Técnicas de Investigación. Impresos Goris. Santo Domingo, República Dominicana.
10. Herrera, J. (2006). Didáctica de la ortografía. Editorial EOS. Madrid, España.
11. Jiménez, M. (s.f). “Competencias Ortográficas de los Estudiantes de 2do. Grado, 2do Ciclo del Nivel Medio en las tres Tandas del Liceo Ercilla Pepín, del Distrito Escolar 07-05 de San Francisco de Macorís. Año Escolar 2003-2004”.
12. Larousse 2007. Ortografía (Lengua Española). Primera edición. Editorial Gráfica Monte Albán S. A., México.
13. Latorre, A. (2007). Investigación e innovación del profesorado. Universidad de Barcelona.
14. Mozas, A. (2005). Gramática práctica 9na. Ed., AF, S. A., España.

15. °Milán, M. (2000). Las actividades de escritura en las áreas curriculares no lingüísticas.
16. Graó. Barcelona, España.
17. Ortega, W. (2007). Ortografía Programada. Tercera edición. Editora Litográfica Ingramex, México.
18. Pérez , A. y otros. (2006). Propuesta Didáctica para la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica. Editado por Fe y Alegría (Movimiento de Educación Popular e Integral). Maracaibo, Estado Zulia.
19. Pérez E., Pilar y Zayas (2007). Competencia en comunicación lingüística. Alianza Editorial. Madrid, España.
20. SEE (1994). Currículo de Media, Modalidad General.

2 FUNCIÓN DEL LENGUAJE EN LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA DEL NIVEL MEDIO, AÑO ESCOLAR 2008-2009. LUZ DELANIA CEDANO SANTANA Y ERNESTO CUES CHARLES.

INTRODUCCIÓN

En la República Dominicana, tradicionalmente, los gobiernos de turno han descuidado el mejoramiento de la enseñanza de la Matemática a través del tiempo, el cual se ha convertido en un tema de interés en el debate educativo nacional. Por esta razón pareció interesante desarrollar un trabajo investigativo sobre uno de los factores que inciden en que la Matemática sea una de las asignaturas más difíciles de aprender en el Nivel Medio: el desconocimiento del lenguaje matemático.

El desconocimiento del lenguaje matemático es una problemática actual que enfrenta el sistema educativo dominicano, reflejada en los deficientes resultados obtenidos en pruebas estandarizadas aplicadas en el Nivel Medio durante el año escolar 2008-2009.

Esta investigación consistió en la realización de un análisis de los niveles de comprensión del lenguaje matemático de los estudiantes del Nivel Medio, del Centro Educativo Paulina Jiménez del Distrito Escolar 05-03 de La Romana, como resultado de las debilidades que en este aspecto mostraban los referidos estudiantes.

OBJETIVOS

1. Diagnosticar las dificultades en el aprendizaje de los contenidos matemáticos por la falta de comprensión del lenguaje formal en alumnos de Educación Media.
2. Determinar si los estudiantes del Nivel Medio del Centro Educativo Paulina Jiménez comprenden el lenguaje matemático.
3. Llamar a la reflexión sobre la importancia del lenguaje escrito, oral y simbólico en la Educación Matemática.
4. Analizar las incidencias del lenguaje matemático en el rendimiento académico y la resolución de problemas de la vida cotidiana.

PRINCIPALES REFERENTES TEÓRICOS

De acuerdo a la UNESCO (2007), la República Dominicana está entre los países de más bajo rendimiento académico en matemática de Latinoamérica. Godino (2000) plantea que el dominio del lenguaje matemático de un nivel implica la capacidad de resolver las tareas problemáticas de ese nivel y expresarlas de algún modo esencialmente bajo formas verbales orales, escrituras o gráficos. Sin embargo, un desarrollo inadecuado de las competencias lógico-matemáticas en los grados anteriores puede entorpecer el cumplimiento de la referida premisa.

Autores como Gastón (1997); Álvarez (1998) y Fernández (2000) afirman que las matemáticas, como otras ciencias, poseen un lenguaje específico que simplifica y clarifica la comunicación, designando de una manera exacta sus contenidos. Por tanto, su conocimiento y uso son totalmente necesarios.

METODOLOGÍA

Este trabajo de investigación es de tipo descriptivo. La técnica utilizada para la recolección de datos fue la encuesta. El universo de este estudio está constituido por 593 alumnos y 2 profesores de matemática.

Para el cálculo de la muestra se utilizó el método de Pici Morgan que establece que para una población de 1000 entes, corresponde una muestra de 384; que representa un 38%, usando la proporcionalidad para el número de alumnos encontrados por grado. Los alumnos se encuentran distribuidos como se indica en la Tabla referente a población y muestra.

Tabla de Población y muestra por grados y número de alumnos

Grado	Cantidad de Alumnos	%	Cantidad Encuestada
1º	248	38	95
2º	184	38	70
3º	108	38	42
4º	53	38	21
Total	593	-	228

Esto significa que de la población de 593 alumnos, se obtuvo una muestra de 228 alumnos. Por razones de conveniencia e incompatibilidad obviaron los alumnos del primer grado, resultando la muestra de 133 alumnos a encuestar. Además, se aplicó otra encuesta a 2 docentes del Área de Matemáticas del Nivel Medio.

Principales resultados

TABLA

Promedio de alumnos que no saben los significados de los símbolos y enunciados matemáticos por grados.

Lenguaje Matemático	Grados			Resultados	
Símbolos y Enunciados	2º	3º	4º	PM	Dif.
Símbolos Matemáticos	63%	88%	86%	79%	21%
Lenguaje Conjuntista	89%	90%	86%	88%	12%
Enunciados Matemáticos	96%	81%	86%	88%	12%
Totales	-	-	-	85%	15%

Fuente: Encuesta aplicada a los/las alumnos/as.

Como se verifica en esta tabla, el desconocimiento de cada uno de los aspectos medidos es muy alto, dando a entender que la situación es alarmante.

Conclusiones

A pesar de que el conocimiento y uso del lenguaje matemático es totalmente necesario, el mismo es poco conocido por los estudiantes del Nivel Medio. Sólo en contadas ocasiones los profesores de educación media emplean en sus clases una simbología matemática rigurosa.

El desconocimiento del lenguaje matemático conlleva una serie de deficiencias para el alumno que se traducen en problemas para la comprensión de nuevos conceptos matemáticos y provocan el bajo rendimiento académico. Además, estos problemas generan en el alumno una reacción de antipatía y rechazo hacia las matemáticas, que en algunos casos, es difícil de superar, creando la matefobia (miedo a las matemáticas).

Es una responsabilidad del profesor de matemáticas motivar a sus estudiantes para que aprendan los conceptos matemáticos. A través de un análisis porcentual y, tomando en cuenta los porcentajes de rendimiento académico en las pruebas finales del año escolar 2008-2009, se pudo observar que en porcentajes alarmantes, la mayoría de los estudiantes de bajo rendimiento académico, no tienen dominio o desconocen en gran medida el lenguaje matemático, básicamente en los significados simbólicos y enunciados variados.

La simbología matemática y las estructuras matemáticas deben ser presentadas progresivamente, de manera que su utilización sea habitual, lo que facilita el proceso de aprendizaje de las matemáticas.

Es esencial que el alumno y el maestro analicen diversos significados e interpretaciones de las palabras, frases y símbolos, de manera que cada uno sepa claramente lo que el otro entiende y quiere decir al utilizar determinadas expresiones lingüísticas.

Bibliografía básica

1. Domínguez, L. Eduardo (2007). Recopilación del Trabajo de Investigación Final. Selección de Indicadores Formales y Conceptuales a Tomar en Cuenta en Trabajos de Tesis. Versión 4. Santo Domingo.
2. Matías, Carmen Evarista; Tavárez, Ángela, M.A. (Nov., 2007), Material de Apoyo, Didáctica de la Matemática, para Maestría en Matemática Educativa. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Dirección de Post-Grado y Educación Permanente., Caracas, Venezuela Pp. 47-59. www.agapeo.com/libros/la-construccion-del-lenguaje-matemático-1sbn-877827801-i-hm.
3. Godino, I (2000). Significado y Comprensión de los conceptos matemáticos. España; Universidad de Valencia.
4. PIMM¹, D. (1990). El lenguaje matemático en el aula, M.E.C.-Morata, Madrid.
5. Vigotsky, L. (1978). Pensamiento y lenguaje. La Habana, Pueblo y Educación.

3 INCIDENCIA DE LOS LIBROS DE LENGUA ESPAÑOLA EN EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO DEL ESTUDIANTE DEL NIVEL MEDIO. DOMINGO ANTONIO SERRANO SANTANA Y RAFAEL GUERRERO RAMÍREZ.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación fue desarrollada en el municipio de Higüey de la provincia La Altagracia, la cual fue fundada el día primero de enero de 1945, teniendo como municipios cabeceras a La Romana y a Salvaleón de Higüey. Dieciocho años más tarde, el 27 de febrero de 1963, La Romana fue convertida en provincia, e Higüey fue elevado a capital de la provincia La Altagracia. En Higüey se encuentran los distritos municipales de Las Lagunas de Nisibón, La Otra Banda y Verón-Punta Cana. En la actualidad, Higüey corresponde al Distrito Educativo 12-01, que al mismo tiempo es sede de la Regional 12, creada en enero de 1996.

Higüey tiene una población total de 141,751 habitantes. Sin embargo, esta cifra ha crecido significativamente en los últimos años, debido a la inmigración de miles de personas de todo el país y el mundo, que han fijado residencia en esta ciudad, atraídas por la actividad turística. Debido a este hecho, las aulas de las escuelas están sobrepobladas y muchos docentes abandonan sus funciones poco remuneradas para dedicarse a los negocios, actividades turísticas o estudiar otras carreras que tienen un mercado laboral más competitivo y adecuado a las características de la economía local. En tales condiciones, no se puede esperar que los maestros se actualicen y perfeccionen sus conocimientos y competencias metodológicas.

De igual forma, factores como las relaciones deterioradas de maestros-padres y maestros-alumnos, y el hecho de que muchos estudiantes tengan que trabajar para ayudar a sus familias, han reducido las condiciones necesarias para que haya una calidad educativa aceptada.

Una de las áreas curriculares que más ha sido afectada por los factores contextuales previamente mencionados es el Área de Lengua Española. En medio de tantas deficiencias académicas corroboradas por los resultados estudiantiles en las Pruebas Nacionales año tras año, particularmente en el Nivel Medio, el Ministerio de Educación espera que los maestros aprovechen los recursos didácticos disponibles para que los estudiantes eleven su rendimiento académico.

En este sentido, los recursos que mejor pueden contribuir a que dicha expectativa se cumpla son los libros de texto de Lengua Española, puesto que están diseñados a partir de los contenidos programáticos, y además, son regulados por criterios pedagógicos adaptados a cada curso, ciclo y nivel educativo. Por tanto, si no son bien utilizados por los maestros y alumnos, su impacto tan positivo no sería visible.

Con relación al ámbito geográfico e institucional, el presente estudio se circunscribe a los Centros públicos de Educación Media, modalidad general, del Distrito Educativo 12-01 de Higüey, República Dominicana. En cuanto a los actores, se enfoca en los y las docentes de Lengua Española de los referidos centros, así como en sus estudiantes. En lo temporal, se limita al primer semestre del año escolar 2009-2010.

La situación ya descrita motivó la realización de una investigación en los centros educativos públicos del Nivel Medio de la Modalidad General, pertenecientes al Distrito Educativo 12-01 de Higüey, durante el primer semestre del año escolar 2009-2010, enfocado en la incidencia de los libros de texto

del Área de Lengua Española suministrados por el Estado, para desarrollar las destrezas lingüísticas del estudiantado.

Los centros educativos escogidos para la realización de este trabajo investigativo fueron:

- Centro de Educación Media “Gerardo Jansen”
- Centro de Educación Media “Prof. Juan Bosch”
- Centro de Educación Media “El Guanito”
- Centro de Educación Media “San Vicente de Paúl”
- Centro de Educación Media “Daniel Antonio Gay”

Objetivo general

Analizar la incidencia del manejo teórico, metodológico y docente de los libros de texto de Lengua Española suministrados por el Estado, en el desarrollo de las destrezas lingüísticas del estudiantado del Nivel Medio, Modalidad General, en el sector público del Distrito Educativo 12-01 de Higüey, República Dominicana, primer semestre del año escolar 2009-2010.

Objetivos específicos.

1. Determinar los contenidos curriculares de los libros de texto de Lengua Española del Nivel Medio suministrados por el Estado de mayor dominio por parte del profesorado del sector público de dicha asignatura en el referido nivel.
2. Identificar los aspectos metodológicos más deficitarios en el manejo de los textos de lengua española suministrados por el Estado, correspondientes al nivel y sector ya mencionados.

PRINCIPALES REFERENTES TEÓRICOS

A juicio de Andrés L. Mateo (1997:4), el libro de Lengua Española es un instructor gradual del conocimiento y es uno de los componentes que fijan aspectos ortográficos y textuales; además, proveen información relevante de producción y construcción del conocimiento. Estos libros introducen a los sujetos en un lenguaje técnico, organizando los conocimientos e integrándolos a estructuras más amplias.

Andrés L. Mateo (1997:4), afirma que bajo el nuevo discurso pedagógico el currículo, asume el libro de texto como un recurso más, que interactúa con los otros componentes del mismo haciendo fluir los contenidos generales del programa del curso. Por otro lado, Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez (1993:20), al abordar los textos en el entorno escolar, afirman que existe consenso en clasificar y designar esos textos a partir de ciertas características compartidas. Hay textos literarios, textos periodísticos, textos de información científica, textos instruccionales, textos epistolares, textos humorísticos, textos publicitarios. Pero esos conjuntos así formados, sin lugar a dudas, responden a principios heterogéneos de clasificación.

En el caso de los textos instruccionales, elaborados por el Ministerio de Educación, éstos se fundamentan en las nociones de competencia de comunicación, siendo la noción de Sophie Moirand, la más explícita y actualizada y que fue tomada en cuenta para elaborar los referentes teóricos de las áreas de Lengua Española y lenguas extranjeras (SEE, 1994: 2.3-2.4). Según Moirand, la competencia de comunicación posee cuatro componentes:

- a. Un componente discursivo, que permita usar cualquier tipo de lengua, oral o escrita en situación de comunicación: la producción de cartas, informes, resúmenes, el diálogo... Las intervenciones orales y escritas de la vida diaria pertenecen a este componente.
- b. Un segundo, de carácter lingüístico, formal o gramatical que se refiere al uso correcto de la fonética, del léxico, de la gramática, de la oración y del texto, siempre en situación de comunicación.
- c. Un componente sociocultural, de modo que se hable o escriba en función de las normas sociales, culturales y de interacción de los grupos.
- d. Un último componente de tipo referencial, vinculado al conocimiento del mundo y sus relaciones.

METODOLOGÍA EMPLEADA

Este trabajo investigativo es de naturaleza cualitativa, con algunos rasgos cuantitativos; de tipo descriptivo, transversal y prospectivo. Se fundamenta en una muestra aleatoria y estratificada de 333 estudiantes de un total de 2,474 matriculados en los cinco centros públicos del Distrito 12-01 de Higüey, la cuales se obtuvo usando el programa informático gratuito de cálculo muestral **Mitofsky** y tomando los principios de muestreo estratificado de Orfelio G. León e Ignacio Montero (2001). Además, fueron encuestados y observados los maestros de Lengua Española de los centros educativos escogidos, los cual hacen un total de 12 maestros. Los instrumentos de recolección de información utilizados fueron: cuestionario aplicado a las y los docentes, cuestionario aplicado a los estudiantes y ficha de observación a los docentes participantes.

PRINCIPALES RESULTADOS

A. Cuestionario aplicado al profesorado

El cuestionario respondido por los profesores verificó su dominio de los actos de habla que aparecen en los libros de Lengua Española, los cuales fueron clasificados como actos de habla simples y actos de habla complejos. Los actos de habla considerados como simples fueron la afirmación, la advertencia, el mandato, el aviso, el anuncio, el ruego, la explicación, la autopresentación, la interrogación y el saludo.

Con un rango máximo de 100 puntos, los valores resultantes estuvieron enmarcados en el intervalo de 10 a 50 puntos como mínimo y máximo respectivamente, lo que indica, en sentido general, un muy bajo dominio de estos actos de habla por parte de los docentes, sobre todo, si se toma en cuenta que la media general fue de 31.6 puntos.

En este sentido, los profesores del centro Daniel Antonio Gay fueron los que obtuvieron mejores resultados, alcanzando 45 puntos de 100; mientras que, con sólo 10 puntos, los docentes del Liceo San

Vicente de Paúl fueron los que obtuvieron la menor calificación. Asimismo, el 58.3% de los encuestados no pasó del 30% de la puntuación referida al dominio de los actos de habla; siendo el 8.3% de los encuestados que obtuvo solamente la mitad de la puntuación.

En resumen, los actos de habla simples en los cuales los maestros mostraron mayores dificultades de dominio: Autopresentación (0.0%), el saludo (0.0%), información o aviso (8.0%), orden o ruego (8.0%), y explicación (7.0%). En tanto que, los actos de habla en los cuales los docentes demostraron mayor dominio son: interrogación (92.0%), afirmación (75.0%), y mandato (75.0%). En cuanto al dominio de los actos de habla complejos (la narración, la descripción y el diálogo), los encuestados presentaron una media resultante de 49.3 del total de cien puntos, una calificación muy baja que no alcanzó, en promedio, ni siquiera la mitad del puntaje total. Los profesores de dos de los cinco centros educativos analizados, El Guanito y San Vicente de Paúl, no acertaron en ninguno de los actos de habla complejos sobre los cuales fueron cuestionados.

En cuanto a la calidad de la gestión docente del uso de la propuesta curricular y el uso del libro de texto en el aula, se observó que la mayoría de los docentes (75%) usa la propuesta curricular y el libro de texto muchas veces, mientras que estos dos materiales son usados por el 16.7% del profesorado algunas veces.

El libro de texto, aunque no es el único material que se utiliza en las clases, tiene prioridad de uso en el aula sobre cualquier otro material, pues cerca del 60% de los docentes lo usa siempre o muchas veces. Aunque se observó que un 8.3% de maestros hace igual uso del libro que de otros materiales y un mismo 8.3% hace más uso de otros recursos, aún sigue siendo alto el nivel de prioridad del libro de Lengua Española, sea para *proponer tareas escolares* y *ejercicios grupales en clase* y *requerir la realización de lecturas en casa*.

En otro orden, de las estrategias sugeridas en la propuesta curricular, las que mejor se adaptan para la enseñanza de la Lengua Española son: *lectura, análisis y producción individual y grupal*, avalado por el 83.3% de los docentes consultados. Según los estudiantes, la estrategia de enseñanza más utilizada por el magisterio es el cuestionario (con una media de 3.24 en escala de 1 a 4), seguida por la exposición de memoria (con medias de 3.22 en la misma escala). Tales prácticas van en contra de la propuesta curricular vigente, la cual indica que el texto no debe ser utilizado como contenido para ser memorizado, sino como medio para desarrollar en el estudiantado la capacidad de análisis y producción, lo que se corresponde con la propuesta curricular que concibe el texto como eje del proceso enseñanza-aprendizaje.

CONCLUSIONES

1. Para los maestros consultados, los contenidos curriculares más fáciles de enseñar son los relacionados con la producción oral y escrita, seguidos por los que tienen que ver con la comprensión oral y escrita.
2. En cuanto a la metodología, un alto porcentaje del profesorado de Lengua Española del Nivel Medio sigue siendo tradicional; ya que, entre los aspectos metodológicos más deficitarios en el manejo de los textos de Lengua Española se destacó el uso que hacen de éste para la excesiva asignación de temas para ser estudiados y expuestos fielmente en clase, privilegiando así el método memorístico tradicional.

3. Las destrezas de comprensión textual más afectadas fueron: la capacidad para determinar la secuencia lógica del texto y el uso de la normativa, la delimitación de párrafos y la coherencia resultaron ser las destrezas lingüísticas más afectada.
4. Aunque las y los docentes poseen la titulación académica requerida y, en algunos casos, por encima de la requerida para impartir la Lengua Española en el Nivel Medio, no han recibido suficiente entrenamiento para el manejo apropiado de los libros de texto, lo que hacen que sean muy tradicionales en uso.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

1. Acevedo Santos, Pura Esther (et. al.). 1985. **Características didácticas de los libros de texto de Biología del Nivel Medio, en Santo Domingo.** Tesis para optar por la Licenciatura en Educación, Mención Biología y Química, Universidad Autónoma de Santo Domingo. República Dominicana.
2. Egil Borre, Johnsen. 1996. **Libros de textos en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los libros de textos escolares,** P o m a r e s - corredor, Barcelona.
3. García Molina, Bartolo. 2008. **Redacción, métodos de organización y expresión del pensamiento.** Novena edición. Editorial Surco, Santo Domingo, República Dominicana.
4. Gómez, Rafael Antonio y Colón, Rafael Alfonso. 1973. **Evaluación de los libros de texto de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en opinión de los profesores del Liceo Ulises Francisco Espaillat.** Santiago, República Dominicana.
5. González Nieto, Luis. 2001. **Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores).** Ediciones Cátedra, S. A., Madrid, España.
6. Guerrero Castro, Francisco. 2001. **Historia de Salvaleón de Higüey.** Sin casa editorial. Salvaleón de Higüey, R. D.
7. Kaufman, Ana María y Rodríguez, María Elena. 1993. **La escuela y los textos.** Ediciones Santillana, S. A., Buenos Aires, Argentina.
8. León, Orfelio G. y Montero, Ignacio. 2003. **Métodos de investigación en Psicología.** Tercera edición. McGraw-Hill/interamericana de España.
9. Mateo, Andrés L. 1997. “Nuevos libros, nueva lectura”, **La Revista de Educación,** Santo Domingo, República Dominicana, año III, número 11, septiembre.
10. Núñez Santana, Luis E. (2006). **Logros de la Secretaría de Estado de Educación.** Periódico Listín Diario, Santo Domingo, sábado 26 de agosto.
11. Pepén Solimán, Juan Félix. 1984. **Donde floreció el naranjo.** Cuarta edición. Editora Amigo del Hogar, Santiago, R. D.
12. Peña, Luis Bernardo y Rojas, Ana María. (1997). “**Los libros de texto en la política educativa: Bases y propuestas para la formulación de una política de textos en Colombia**”. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia.
13. Przesmycki, H. (2000). **La pedagogía del contrato.** Editorial Graó. Barcelona, España.
14. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA. 2001. **Diccionario de la Lengua Española.** Vigésima segunda edición, Ediciones Espasa. Bogotá, Colombia.

15. REPÚBLICA DOMINICANA. OFICINA NACIONAL DE ESTADÍSTICA (ONE). 2008. **La Provincia Altagracia en Cifras**, versión digital.
16. REPÚBLICA DOMINICANA. SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN. (1992). **El Plan Decenal y sus consultas en la perspectiva de sus áreas y sus consultas**. Santo Domingo, República Dominicana.
17. REPÚBLICA DOMINICANA. SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN. 2007. **Memoria Anual**. Santo Domingo, República Dominicana.
18. REPÚBLICA DOMINICANA. SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN. 1994. **Fundamentos del Currículo (Tomo I)**. Santo Domingo, República Dominicana.
19. REPÚBLICA DOMINICANA. SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN. 1994. **Fundamentos del Currículo (Tomo II)**. Santo Domingo, República Dominicana.

4 EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA EN EL NIVEL MEDIO (ZONA URBANA) DE SAN RAFAEL DEL YUMA, 2009-2010. JOSÉ RAMÓN MOTA PICHARDO Y SANTIAGO MOTA RIJO.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación fue realizada en los Centros de Educación Media San Rafael matutino y nocturno, ubicado en el Municipio San Rafael del Yuma, provincia La Altagracia. El municipio de San Rafael del Yuma está ubicado en el extremo oriental de la isla de Santo Domingo. Tiene una extensión territorial de 984.77 kilómetros cuadrados y se extiende desde Santa Cruz de Gato hasta el Cabo San Rafael.

Los estudiantes de Primer y Segundo Ciclo de Educación Media de los Centros Educativos San Rafael matutino y nocturno, ubicado en el Municipio de San Rafael del Yuma, presentan un escaso rendimiento en el área de Matemática y se manifiesta un deficiente desempeño en las pruebas nacionales. Además, supervisores adjuntos del Distrito y Directores de Centros Educativos consultados sobre las debilidades de los estudiantes, opinan que las más frecuentes son: la falta de interés y las metodologías utilizadas por los docentes en el desarrollo del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Esta investigación está basada en una evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Matemáticas en el Centro de Educación Media San Rafael, en las tandas matutina y nocturna, y los elementos que se dan en ella.

La población objeto de estudio está integrada por los estudiantes, docentes del área de matemáticas y directores de los Centros de Educación Media San Rafael en su tanda matutina y nocturna y el supervisor adjunto del Área. Del total de los estudiantes que es 469, se tomó una muestra de 211 estudiantes, distribuidos de la manera siguiente: el 81% tanda matutina, equivalente a 171 estudiantes; y el 19% de la tanda nocturna, equivalente a 40 estudiantes, de acuerdo a la fórmula de cálculo muestral de Domínguez (2007). En el caso de los maestros que imparten Matemática, se tomó su totalidad que es de 3; de los directores, 2: uno por cada tanda, aparte del Supervisor de Matemática del Distrito Educativo 12-02.

OBJETIVO GENERAL

Evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje de Matemática en los Centros Educativos del Nivel Medio San Rafael (matutino y nocturno) del Distrito Educativo 12-02 de San Rafael del Yuma, para describir su correspondencia con los objetivos de aprendizaje.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Verificar si los componentes de los procesos de enseñanza-aprendizaje están basados en objetivos de aprendizaje.
2. Identificar el nivel de integración de la Matemática con otras áreas del conocimiento.
3. Determinar la adecuación de la ambientación existente utilizada para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje

4. Señalar las características de los Maestros de los Centros de Educación Media San Rafael matutino y nocturno.
5. Verificar la motivación de los estudiantes respecto a las clases de Matemáticas.

PRINCIPALES REFERENTES TEÓRICOS

Cousinet (s.f.) define la enseñanza como el arte de comunicar a otros los conocimientos que no poseen y además seguir un buen método. Mientras el aprendizaje es un proceso de naturaleza extremadamente compleja caracterizada por la adquisición de un nuevo conocimiento, habilidad o capacidad, que en lugar de ser una simple huella o retención pasajera de la misma, debe ser susceptible de manifestarse en un tiempo futuro y contribuir a la solución de situaciones concretas.

Al analizar la realidad escolar, Ausubel (1978) se dio cuenta de que predomina un aprendizaje memorístico, caracterizado por la adquisición de los conocimientos a través de unos procedimientos repetitivos. Ante esta situación, propuso el aprendizaje por descubrimiento, en el cual los alumnos adquieren los conocimientos por sí mismos, es decir, los redescubren, sin darles una organización previa.

Desde la perspectiva de Barrios (2004) en el proceso enseñanza-aprendizaje la planificación se convierte en un eje de importancia significativa para el desarrollo eficaz de dicho proceso. La planificación deberá tener en cuenta las decisiones que por su naturaleza variarán cada curso y las decisiones resultantes de la revisión del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular.

Al respecto, los maestros están comprometidos con sus alumnos. Actúan con el convencimiento de que todos sus alumnos pueden aprender. Los tratan equitativamente, reconociendo sus diferencias individuales, y toman en cuenta estas diferencias en su práctica docente. Además, adaptan su enseñanza basándose en la observación y conocimiento de los intereses de sus alumnos, de sus habilidades, destrezas, conocimientos, circunstancias familiares y las interrelaciones con sus compañeros.

En otro orden, Tocaffondi (2009) defiende la relevancia de la ambientación áulica para enseñar a través de la visualización de imágenes, de enlazar ideas de acuerdo a determinadas circunstancias, de organizar espacios de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, se puede decir que la Ambientación del Aula de Clase “es la forma didáctica y pedagógica de representar una fecha u ocasión especial”.

Gauna (2004), citando a Sánchez (2003) indica que las teorías relativas a la construcción del aprendizaje y al aprendizaje por descubrimiento proponen un alumno investigador, no un alumno pasivo y receptor.

RESULTADOS MÁS RELEVANTES

El 0% de los maestros planifica a diario, el 50% planifican por unidad, un 25% anual y otro 25% lo hace por unidad y diario.

Un 66.7% de los maestros del Centro de Educación Media San Rafael dice que domina todos los contenidos de los grados en que imparten Matemáticas, mientras que un 33.3% dice no dominarlos todos.

Los maestros del centro matutino dicen aplicar todas las estrategias metodológicas sugeridas por el currículo vigente, mientras que los de la tanda nocturna dicen aplicarlas casi todas, menos la de proyecto.

El 66.8% de los estudiantes está de acuerdo que el profesor evalúa por medio de pruebas escritas, el 4.7% por medio de exposiciones, el 4.3% por medio de investigaciones, el 1.9% otros, el 8.1% investigaciones y pruebas escritas. También, el 5.2% de los estudiantes indica que el maestro aplica pruebas escritas y exposiciones, el 2.8% pruebas escritas y otros. Por último, el 6.2% dice que pruebas escritas, investigaciones y otros.

El 100% de maestros usa a veces materiales o recursos necesarios para el proceso enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, un 0% siempre, y por último, el 0% nunca utiliza materiales o recursos necesarios para la enseñanza-aprendizaje de esta asignatura.

Se observó que un 25% de los maestros integra la Matemática con Ciencias Sociales, el 25 % con ciencias Sociales y naturales y el 50% no la integra con ninguna otra ciencia en los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje. En ambas tandas, el 89.2% dice que gusta de la Matemática, mientras que el 17.1% expresa que no le gusta como asignatura de estudio.

En los dos Centros Educativos, el 1.9% dice que cantos, el 3.7% cuentos, el 21.8% dinámicas, el 6.2% juegos, el 16.1% historias, el 3.8% cuentos e historias, el 2.4% dinámicas e historias y, por último el 42.1% dice que el maestro no utiliza ningunas.

En ambas tandas, el 29.4% de los maestros dice que es comprensivo, el 1.9% rígido y comprensivo, el 21.8% creativo, el 21.8% rígido, 3.8% cariñoso, el 8.5% comprensivo y creativo, el 4.3% rígido y creativo, el 3.3% creativo y cariñoso, 1.9% comprensivo, rígido y creativo, mientras que el 3.3% no respondió.

Finalmente, los maestros destacan su nivel comprensión de alumnos hasta los 15 años, siendo los alumnos que superan los 15 años los que menos comprenden.

CONCLUSIONES

Una buena parte de los docentes (66.7%) planifica a veces, si se toma en cuenta que la planificación debe guiar las actividades diarias en el proceso enseñanza y aprendizaje, e incluye una serie de componentes básicos del desarrollo de dicho proceso.

Aunque la mayoría de los maestros, en un porcentaje muy elevado, posee dominio de los contenidos matemáticos apegados al currículo, se destaca que las estrategias de evaluación son muy pobres en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que indica que el esfuerzo realizado para enseñar no tiene rumbo.

Esto queda demostrado en los datos suministrados por los estudiantes respecto a cómo el maestro evalúa la asignatura, evidenciando el uso de estrategias evaluativas poco eficientes. De igual modo, los recursos y materiales didácticos no se utilizan.

Fue notorio que los maestros de Matemática no están integrando la matemática a las demás ciencias,

como sugiere la propuesta curricular, la cual indica que el lenguaje matemático tiene presencia en todas las actividades que realiza el hombre; por tanto, están relacionados en menor o mayor grado con las demás ciencias del conocimiento.

A pesar que los estudiantes dicen gustar de las Matemáticas como ciencia de estudio, que las actividades de aprendizaje son de su agrado y que más de la mitad manifiestan que su relación con el profesor es buena; en ambas tandas (matutina y nocturna) fue notoria la poca participación debido al bajo nivel de motivación, sin importar las edades de los alumnos y el grado que los maestros imparten. Se evidencia que los maestros no motivan las clases como debe de ser, según lo presenta el marco conceptual de la propuesta curricular de matemáticas, la cual señala que el estudiante a un mayor estímulo, asume una actitud positiva y de participación respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los maestros del Centro Educativo San Rafael toman en menos de un 50% los aspectos del ambiente escolar, contradiciendo lo planteado por Rocaffondi (2009), en cuanto a que la ambientación permite aumentar la motivación por aprender de los alumnos. Además, se encontró que en la medida en que la edad de los estudiantes es mayor, el maestro se caracteriza por ser más rígido.

El grado de exigencia es mayor en los últimos grados de la Educación Media. Con esto se nota una incoherencia con el dato anterior o el maestro es comprensivo independiente de la edad o sólo con los de menos edad. Es una situación que requiere de mayor atención. Los maestros de Matemática en los primeros grados los estudiantes son de menos edad y el grado de exigencia es menor pero ya cuando el grado y la edad aumentan el grado de exigencia por parte del maestro es mayor y el maestro se torna más rígido.

BIBLIOGRAFÍA

1. Alanis, A. (2000). Estrategias Docentes y Estrategias de Aprendizaje. Consultado en <http://contexto-educativo.com.ar/2000/8/nota-09.htm>.
2. Barrio J. (2004). Calidad Educativa y la Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en la Enseñanza Secundaria. Consultado en <http://revistas.ucm.es/edu.PDF>.
3. Barron, S. (2005). Pedagogía Interactiva. Cualidades del Profesor, en <http://www.mailxmail.com/curso-pedagogia-interactiva/cualidades-profesor>.
4. Centro de Educación Media San Rafael (matutino) (2007). Historia del Municipio de San Rafael del Yuma. Proyecto Educativo de Centro (2007-2010). San Rafael del Yuma, República Dominicana.
5. Castillo, S., y Cabrerito, J. (2003). Evaluación Educativa y Promoción Escolar. Pearson Prentice Hall.
6. Daniel, Benítez y Rojas (2005). Estudio Comparativo para Evaluar la Calidad del Proceso de Enseñanza – Aprendizaje de la Matemática en la Educación Pública y Privada de la Provincia de San Pedro de Macorís. República Dominicana.
7. Dirección General de Evolución Educativa (2005). Los Problemas de la Evaluación Estandarizadas: Dominio de Contenidos y Medición de Habilidades Básicas. <http://sig.jalisco.gob.mx/evaluacion/Library/pdf>.
8. Díaz F. y Hernández G. (1998). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista. McGraw-Hill.
9. Distrito Educativo 12-02 (2000). Historia del Distrito Educativo 12-02. Resultados de Pruebas Nacionales. Archivos. San Rafael del Yuma, República Dominicana.
10. Dirección General de Educación Básica (2006). Manual de Capacitación Módulos: Planificación, Evaluación y la participación en el Centro Educativo (2004-2008).
11. Gauna P. (2004). La Comunicación Interpersonal Maestro-Alumno en el Área de Matemáticas de la Universidad Iberoamericana, la Disposición para el Aprendizaje en el Alumno y el Rendimiento Académico en esta Área. En <http://www.invenia.es/oai:ccdodoc.iteso.mx:4616>.
12. Giusti G. (S.f.) Perfil del Buen Maestro. Consultado en http://www.rmm.cl/index_.
13. Gruposmas (2008). Perfil del Buen Maestro. Consultado en <http://gruposmas.wordpress.com>.
14. Hernández Sampieri, Fernández & Batipita (2008). Metodología de la Investigación. Cuarta Edición, McGraw-Hill Best Saller.
15. Integración de las Matemáticas con otras Materias (español, ciencia, ingles). Consultado En <http://in.answers.yahoo.com/question/index?qid=20060802150953AACqBci>.

16. Llinares, S (s f). Matemáticas Escolares y Competencia Matemática.
17. Martínez, E y Sánchez (s.f.). La Motivación en el Aprendizaje. En <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0083motivacion.htm>
18. Proenza Y. y Leyva L. (s.f.). Reflexiones sobre la Calidad del Aprendizaje y de las Competencias Matemáticas. Consultado en <http://www.rieoei.org/1394.htm>.
19. El Proceso Enseñanza-Aprendizaje (2009, 24 agosto, 2009) Consultado el 17 de noviembre del 2009 en <http://www.infor.uva.es/htm>.
20. Promedios Nacionales de Pruebas Nacionales (Primera Convocatoria 1998-2007). -Pruebas Nacionales en Cifras. Consultado en <http://w.w.w.educando.edu.do/>.
21. Relación Maestro-Alumno como Motivación de Aprendizaje. Consultado en <http://genesis.uag.mx/posgrado/revista/numero5/edu005.htm>.
22. Resultados definitivos del VIII Censo Nacional de Población y Vivienda 2002. Características Generales de la población, vol. III (2004) en <http://www.one.gob.do/index.php?module=articles&func=view&catid=120>
23. Ribas J. (2009). Evaluación Educativa. En http://www.misionribas.gov.ve/index.php?option=com_content&task=view&id=74&Itemid=94 .
24. Rosales J. Díaz P (s.f.) Carácter Lúdico de las Curiosidades Matemáticas. Consultado en <http://www.cidse.itcr.ac.cr/revistamate/MundoMatematicas/Vol5n1Jun2004/node3.html>.
25. Ruiz M (s.f.). Aprendizaje y Matemática.
26. SEE, (1994). Fundamento del Currículo, tomo I.
27. SEE, (2001), Fundamento del Currículo, tomo II, segunda edición, Editora Taller, Santo Domingo. Serie Innova 2000 3.
28. Ubiera, C. (2006-2008). Promedio Distrital y de Centros de las Pruebas Nacionales en el Distrito Educativo 12-02. San Rafael del Yuma, República Dominicana.
29. WIKI (2000). La planificación. Consultado en <http://es.wikipedia.org/wiki>
30. Tocaffondi, D. (2009). Importancia de la Ambientación de Aula.” Consultado en <http://www.medune.com/foro/index.php?topic=59.0>
31. Zemelman, Harvey Daniels y Arthur Hyde (2003). Mejores Prácticas en Matemáticas. Traducción del Capítulo 4 de “Best Practice: New Standards for Teaching and Learning in America’s Schools” (Heineman, 1998) en <http://www.eduteka.org/MejoresPracticas.php>.

5 CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN EL PRIMER CICLO DEL NIVEL MEDIO EN EL LICEO GASTÓN FERNANDO DELIGNE, SAN PEDRO DE MACORÍS, 2008-2010. VÍCTOR MARIANO GRULLÓN COTES.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación fue realizada en el Liceo Gastón Fernando Deligne, situado en la Avenida Francisco Alberto Caamaño esquina calle Francisco Comarazamy, del municipio de San Pedro de Macorís. Este centro educativo pertenece al Distrito Educativo 01 de la Regional 05.

Esta investigación surgió debido a que en el Liceo Gastón Fernando Deligne se presentó una serie de dificultades en cuanto a la práctica docente en el área de Ciencias Sociales, específicamente en Geografía, ya que la misma no brinda al estudiante las competencias básicas que le permitan alcanzar mayor rendimiento académico.

Se observó que los docentes utilizaban muy poco los recursos didácticos y del contexto inmediato; y no aplicaban adecuadamente el enfoque metodológico constructivista de la Geografía, debido a la persistencia en el empleo de estrategias tradicionales de enseñanza.

OBJETIVOS

- Analizar los métodos, técnicas y herramientas utilizadas por los /las docentes en la enseñanza y aprendizaje de la Geografía y su incidencia en el rendimiento escolar.
- Determinar que el uso correcto de los recursos, las actividades relacionadas con los propósitos del currículo y un sistema apropiado de evaluación por los docentes de Geografía incidirían en el incremento del rendimiento escolar.

PRINCIPALES REFERENTES TEÓRICOS

De acuerdo a las investigaciones realizadas, García Zurita. M. (2003, p. 24), a pesar de las innovaciones educativas, la práctica docente en las aulas dentro de algunos centros educativos sigue sin grandes cambios, puesto que el modelo de la clase tradicional sigue vigente en la infraestructura de los salones de clase. Su espacio presenta un alineamiento de pupitres o butacas, cuyo espacio intermedio a duras penas alcanza para pasar entre ellos, dos pasillos también muy estrechos en los extremos y al frente se ubica la mesa del profesor. Los alumnos siempre miran de frente y el profesor imparte el conocimiento a manera de cátedra-conferencia.

Para Jiménez y González (1998), en la enseñanza de la Geografía en el Nivel Medio hay muchos factores que entorpecen su calidad, los cuales también afectan otras asignaturas, entre los que se destaca: a) sobrepoblación; b) prevalencia de métodos, técnicas y herramientas inapropiados y c) predominio de estrategias poco favorables para la enseñanza.

De acuerdo al Ministerio de Educación (2006), el programa de Geografía del Primer Grado del Primer Ciclo del Nivel Medio de la República Dominicana incorpora una serie de sugerencias de estrategias didácticas para propiciar actividades de aprendizaje, ya que la participación de los estudiantes es decisiva en la construcción de su aprendizaje. Se sugiere que el profesor se convierta en promotor del aprendizaje de sus alumnos; implemente la socialización o el aprendizaje colectivo mediante el trabajo

en equipos de estudiantes: refuerce el desarrollo del pensamiento crítico de los jóvenes a través de la reflexión de problemas, contribuyendo así al desarrollo de competencias de expresión oral y escrita mediante la presentación de los productos de trabajo frente al grupo; y fomente la creatividad y el sentido estético en la elaboración de mapas, carteles, murales, cuadros sinópticos, etc.

METODOLOGÍA EMPLEADA

Este trabajo de investigación fue realizado en el período julio-noviembre, 2009, abarcando los años escolares 2008-2009 y 2009-2010. Se emplearon las siguientes técnicas de recolección de datos: revisión documental, cuestionario dirigido a docentes, estudiantes, directores y sub directores del centro y observaciones directas desde las aulas donde se imparte Geografía.

La población objeto de estudio se enmarcó en el Primer Ciclo del Nivel Medio del Liceo Gastón Fernando Deligne, tandas matutina y vespertina, conformada por dos directores, dos sub-directores, cinco docentes del área de Geografía y tres mil seiscientos noventa y dos estudiantes. De este conglomerado, solamente se hizo muestra de la cantidad de estudiantes, la cual fue reducida a 560.

PRINCIPALES RESULTADOS

Los recursos didácticos facilitados para la aplicación del enfoque metodológico constructivista de la Geografía son en el 50% de los casos muy buenos, y en el otro 50%, buenos.

Con relación a si se toman en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes al impartir su asignatura, los docentes dijeron sí en el 100% de los casos.

En cuanto a la participación de los docentes en talleres de formación continuada de Geografía en el período escolar 2009-2010, el 20% afirma haber participado, otro 20% dice que no ha participado y el 60% respondió que a veces ha participado.

En referencia a las estrategias metodológicas que los docentes emplean en el aula, el 20% de los estudiantes las considera tradicionales; el 20% las cataloga como innovadoras y en el 60% indica que existe una mezcla de ambas.

El 60% de los docentes considera como pertinentes los cambios introducidos en el currículo de Ciencias Sociales, ya que benefician directamente la enseñanza de Geografía en el Nivel Medio. Contrariamente, el 40% restante dice que sólo a veces estos cambios benefician la enseñanza de la Geografía.

De igual modo, el 46% de los estudiantes considera que los docentes utilizan con frecuencia los recursos del medio o del contexto; el 17% afirma que no los usan y el 37% dice que a veces los utilizan.

En el mismo orden, el 65% de los estudiantes dice que el centro educativo dispone de recursos adecuados para la enseñanza de la Geografía, el 26% dice que no y el 9% dice que a veces.

CONCLUSIONES

1. Permanecen prácticas tradicionales en la enseñanza de la Geografía en el Nivel Medio.
2. Los recursos didácticos para su enseñanza no se están empleando sistemáticamente, sea porque se desconoce la forma de usarlos o porque la escuela carece de ellos.
3. Aunque los alumnos valoran la entrega al trabajo de algunos docentes, reconocen que si recibiesen más apoyo de las autoridades, tanto en formación continuada como en recursos de enseñanza, ellos aprenderían mejor los contenidos curriculares pautados, lo que impactaría positivamente su enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Álvarez, J. (pp.281-283). La Geografía actual: geógrafos y tendencias. Editorial Complutense, Madrid. 1996.
2. Benejam, P. (p.134) (4ta. Ed.). Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación. Horsori Editorial, Universitat de Barcelona.199.
3. Bernal & Jiménez & Martín (p. 69) de la Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo, en su libro: "Aprendizaje Cooperativo: Un eficaz instrumento de Trabajo en las Escuela Multiculturales y Multiétnicas del siglo XXI.2008.
4. Díaz, F. & Bariga, A. & Hernández R. & Garic, M. Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Editores, S.A., México 1999.
5. Diccionario Rioduero Geografía, R.D (pp.34). Ediciones Rioduero, Lima, Perú. 2002.
6. Echeverri, A. . Manual del docente: Estrategia e ideas creativas que facilitan la labor educativa.: Facultad de Humanidades, Escuela de Pedagogía, Universidad Autónoma de Santo Domingo. 2003.
7. El Pequeño Larousse Ilustrado (14va ed. pp. 483). Ediciones Larousse, S.A. de CV., México. 2008.
8. Enciclopedia Hispánica Millennium (2da ed., tomo 7, pp. 61). Barsa Internacional Publishers, inc., Estados Unidos. 2000.
9. Enciclopedia Universal de los conocimientos (tomo 4, pp. 530). Editora Océano Barcelona. España. 2007
10. Facultad de Humanidades, Escuela de Pedagogía Universidad Autónoma de Santo Domingo. 1998.
11. Foro por la Excelencia de la Educación Dominicana (p. 56). (1ª ed.) [Folleto]. La Regional de Educación 05. 2007
12. García Zurita, Martha Amalia (pp.23,24,26,31). Seminarios de Diagnóstico locales en el documento titulado: "Necesidad de Adecuar Aulas para la Enseñanza de la Geografía". México, D.F. 1998.
13. Guadamuz, L., Análisis de los determinantes del rendimiento Escolar Impresora Taller, Santo Domingo, República Dominicana. 1991.
14. Herrero, F. (pp. 63). (ed. iv). Programación didáctica y de aula: de la teoría a la práctica docente./ Coordinadores, Ángel Gregorio Cano Vela, Emilio Nieto López-Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2006.

15. Hidalgo, I., & Amador, D. (pp.46). Bajo rendimiento en la enseñanza de la Geografía en el Nivel Medio en el Liceo Nocturno Celina Pellier: Facultad de Humanidades, Escuela de Pedagogía Universidad Autónoma de Santo Domingo. 2001.
16. Jiménez & González (p. 75-76) en su tesis de grado para optar por el título de Licenciado en Educación “La enseñanza de la Geografía en el Nivel Medio en Santo Domingo”.
17. John BALE (, pp.15-16) (1ª ed.). Didáctica de la Geografía en la escuela primaria. Editores: Morata, Madrid.1999
18. la Web.net” Conocimientos -La divisa del nuevo milenio” www.conocimientosweb.net/portal/.27/07/2009
19. Lacaste, Yves (p.140). Geographie generale classe de 2e.livre de releve.Editor Cercle de la Librairie. Procedencia del original, la Universidad de Michigan. 1988.
20. Lexus Diccionario Enciclopédico Color (1era ed.pp.421). Ediciones Trébol, S.L. Barcelona. 2007
21. Marcelo, C. (p. 37). El cambio educativo como objeto de estudio. El uso del conocimiento para la mejora de la escuela. Universidad de Sevilla. 2000.
22. Material recopilado de Análisis y Gestión Curricular. [Folleto].Grecia G. (p. 17) San Pedro de Macorís. 2006.
23. Método para la Enseñanza de la geografía. Colección UNESCO, Barcelona.1996
24. Mieses, A. Las estrategias Pedagógicas empleadas por los maestros para desarrollar competencias en el área de Ciencias Sociales en el primer ciclo del Nivel Medio en el Liceo Amelia Ricart Calventi (pp.107-123): Facultad de Humanidades Escuela de Pedagogía Universidad Autónoma de Santo Domingo. 2006.
25. Norma Diccionario Enciclopédico Ilustrado (1er ed. tomo 4, pp.1020). Zamora Editores Ltda. Bogotá D.C. Colombia. 1994.
26. Nueva Enciclopedia Autodidáctica (tomo III Lexus, pp.3, 5). Diorki, servicios integrales de edición. Barcelona, España. 2007.
27. Piaget, J. (8va. Ed.) Psicogénesis e historia de la ciencia. Editor Siglo xxi, México, D. F. 1994.
28. Rodríguez y Herrera (p.102). Curso monográfico para optar por el título de Licenciado en Educación “Componentes que influyen en el aprendizaje constructivista en el Liceo Gastón Fernando Deligne de San Pedro de Macorís, período 2007-2008”. Universidad Central del Este, San Pedro de Macorís, República Dominicana. 2008.
29. Schettino, Macario. Introducción a las Ciencias Sociales y Económicas (2005, pp.167-169) (2da. Ed.) Editora: Leticia Gaona Figueroa. Pearson Educación, México, 2005.

30. Secretaría de Estado de Educación. Currículo del Nivel Medio, Editora Alfa y Omega. Santo Domingo, Distrito Nacional.1993
31. Secretaría de Estado de Educación. Modalidad general del Nivel Medio” (pp.149-151), Editora Alfa & Omega, Santo Domingo, República Dominicana 1995.
32. Secretaría de Estado de Educación. La Ley General de Educación 66’97 (artículo 67) Editora Corripio .Santo Domingo, Distrito Nacional. 1997.
33. Secretaría de Estado de Educación. La Ley General de Educación 66’97 (p. 1) Editora Corripio, Santo Domingo, Distrito Nacional.1997
34. Súper Diccionarios Ilustrado Color (1era ed.pp.546). Zamora Editores Ltda. Bogotá D.C. Colombia. 2008.
35. Ulloa, S. Implicaciones de la metodología utilizada por los docentes en la enseñanza de la Geografía en el Instituto Tecnológico del Cibao: Facultad de Humanidades, Escuela de Pedagogía Universidad Autónoma de Santo Domingo. 2005.
36. Uribe, A. & Núñez, F. Factores que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales y propuesta de mejoramiento en el Liceo General Eusebio Manzueta: Facultad de Humanidades Escuela de Pedagogía, Universidad Autónoma de Santo Domingo. 2007.
37. Wikipedia –la enciclopedia libre Wikipedia.org/wiki/Wikipedia. 27/08/2009.

PERSONAS RESPONSABLES DE LA ORGANIZACIÓN Y EJECUCIÓN DEL PRE-CONGRESO ISFODOSU-IDEICE 2011

I Acto inaugural

- a. Palabras de apertura y Bienvenida, Dra. Ana Dolores Guzmán de Camacho, Rectora ISFODOSU.
- b. Palabras de Apertura y Motivación al Pre-Congreso 2011, Dr. Julio L. Valeirón, Director Ejecutivo, IDEICE.
- c. Discurso Inaugural del Pre-Congreso ISFODOSU-IDEICE 2011, Lic. Josefina Pimentel, Ministra de Educación.

II. Videoconferencia -Taller “Investigación en el Aula”, Dra. Carmen Caraballo.

III. Paneles y Panelistas por Recintos.

A. Recintos Félix Evaristo Mejía y Educación Física

PANEL 1: Formación Docente, Gestión Educativa y Buenas Prácticas

Coordinador(a): Pascual Leocadio

Relator(a): Magalys Santana, Bernardo Mesa Páez, Gilberto Álvarez Blanco y Fausto Martínez

- Ángela Mejía
- Luciano Ramírez, Juan Francisco Vargas
- Leoncio Manzueta Corporán, Betzaida Rodríguez Duarte, Juan Mieses Hernández.
- **Damaris Díaz.** Coautoras: Estudiantes Educación Inicial
- Mariano de la Rosa

PANEL 2: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación

Coordinador(a): Issa Morillo **Relator(a):** Maritza Méndez

- Marcos Vega Gil
- Bilda Valentín
- Francisca Burgos
- Mariano de la Rosa
- José Mairení Nina Peña

Presentación gráfica

- José Oneidy de la Rosa, Marcelino Pozo Piña y Mirian Mercedes Mota de León
- Raquel Perdomo.
- Lennys Yascayra de la Cruz Reynoso, Ingrid Josefina Martínez Hernández y Diorka Alta-gracia Peguero Martínez.

B. Recintos Luis Napoleón Núñez Molina y Emilio Prud 'Homme

PANEL 1: Enseñanza y evaluación

Coordinador(a): Oritiana Serrat

Relator(a): Bernarda Bretón

- María del Carmen Báez
- Damiana Pichardo
- José L. Reynoso
- Alejandrina Miolán Cabrera
- Bernardita Bretón Martínez
- Arelis García Tatis
- Eladia Rodríguez
- Francisca Aurora
- Elizabeth García Hernández
- Martha Oritiana
- Serrata García
- José Ignacio Tavera Guzmán
- Jesús Antonio Medina
- Antonio Manuel Cruz
- Narciso Bautista

PANEL 2: Gestión educativa y Buenas Prácticas

Coordinador(a): María del Carmen Báez

Relator(a): Rosario Figueroa

Ana Teresa Valerio

- Olivia Altagracia Luna
- Altagracia Concepción Domínguez
- José Ricardo Guzmán
- Eustinia Altagracia Castro
- Martha Teresa Gabot
- Ceferina Cabrera, Miguel Ángel Castillo y Lourdes Bencosme

PANEL 3: Evaluación de Logros de Aprendizaje y Políticas Educativas

Coordinador(a): Jesús Medina

Relator(a): Cesarina Bencosme

- María Mercedes
- Peña Rosario
- Víctor Roldán Núñez Vásquez

- Dionicia Altagracia Reynoso García
- Rosario Figueroa Figueroa
- Antonio Apolinar Núñez Alba.
- Rosanna Altagracia Arias
- Yanet Jiminián
- Christian Diloné
- Denicy Peña
- Norma Abréu
- Henry Naveo (PUCMM)

C. Recinto Urania Montás

PANEL 1: Factores que Inciden en las Prácticas Educativas

Coordinador(a): Romelia Colón Valdez

Relator(a): Paula Matos

- Carmen Alicia Brea
- Ingris Manuela Aybar
- Darlenys Encarnación Rodríguez
- Marizol Furcal Amador
- Magdalinda Soriano Escalante
- Wander Leandro Carrasco Díaz
- Federico Rafael León Oviedo

PANEL 2: Gestión Educativa (Impacto de la Lingüística y de la Investigación-acción en el proceso Educativo)

Coordinador(a): Suzana B. Hernández

Relator(a): Anexis Figueroa
Anexis Figueroa

- María Alt. Orozco Aybar
- Lic. Anexis Figuerero Santil
- Elvira Ramírez
- Alba Nely Ogando
- Modesto Suero Reyes, M.A.,
- María Estela Montero (UASD)

D. Recinto Juan Vicente Moscoso

PANEL 1: Gestión Educativa y Buenas Prácticas (Salón 01)

Coordinador(a): Elisa Mena

Relator(a): Grecia Jerónimo

- Luis G. Sobet
- Nércido Martínez
- Martha Lucía Zapata
- Rosmeri Carrasco Ozoria
- Ana Jahira Hernández Paredes
- Johanny Mercedes Berroa
- Josefina Sánchez y Diego Michael de la Rosa
- Loreto Álvarez, Carmen Pogson

PANEL 2: Enseñanza y Evaluación (Salón 02)

Coordinador(a): Mireya Jerónimo

Relator(a): Santa Lucía González

- José Antonio Contreras G. y Roberto Villa Oliver
- Luz Delania Cedano Santana y Ernesto Cues Charles
- Domingo Antonio Serrano Santana y Rafael Guerrero Ramírez
- José Ramón Mota Pichardo y Santiago Mota Rijo
- Víctor Mariano Grullón Cotes



ISFODOSU

IDEICE