

*Ministerio de Educación*  
REPUBLICA DOMINICANA



MEMORIA

2<sup>do</sup>  
PRE

CONGRESO



ISFODOSU



*ideice*

2012

---

**IDEICE (2012a). Memoria 2do. Precongreso ISFODOSU-IDEICE 2012.**

**Investigación para el cambio. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. Santo Domingo, Distrito Nacional, República Dominicana.**

**Dirección Ejecutiva**

Dr. Julio Leonardo Valeirón (IDEICE)

**Coordinación**

Julián Álvarez Acosta, M. Ed.

Dr. Luis Camilo Matos de León

**Colaboradores**

Licda. Jessica Fiallo

Damaris Díaz, M. Ed.

Elaine Martes Simé, M. A.

Ing. Miguel Frías Méndez

Dinorah de Lima, M. Ed.

Ing. Dilcia Armesto

**Diagramación**

Roderic Moreno

**Diseño de portada**

Ing. Eric Morel

**Derechos Reservados**

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

**Edición:** Diciembre 2013

**ISSN: 2306-143X**

Santo Domingo, D.N., República Dominicana

## AUTORIDADES

**Lic. Danilo Medina Sánchez**  
Presidente Constitucional de la República

**Dra. Margarita Cedeño de Fernández**  
Vicepresidenta Constitucional de la República

**Josefina Pimentel, M.A.**  
Ministra de Educación

**Minerva Vincent, M.A.**  
Viceministra de Educación, Encargada de los Asuntos Técnicos Pedagógicos

**Giselle Félix, M.A.**  
Viceministra de Educación, Encargada de los Asuntos Administrativos

**Dr. Julio Leonardo Valeirón**  
Director Ejecutivo del IDEICE

**Dr. Julio Sánchez Mariñez**  
Rector del ISFODOSU

## EQUIPO IDEICE

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

Dinorah de Lima, M. Ed.  
Dr. Basilio Florentino Morillo  
Dr. Luis Camilo Matos de León  
Nery Antonio Taveras, M. Ed.  
Damaris Díaz, M. Ed.  
Julián Álvarez Acosta, M. Ed.  
Vilma Gerardo, M. Ed.  
Massiel Cohen Camacho, M. Ed.

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

Licda. Yaniny Cabrera  
Sra. Mirna Félix  
Licda. Brenda Magnolia Alcántara Familia  
Licda. Ybernia Altagracia Matos  
Lic. Alberto Ramón García Beato  
Sra. Jennifer Vilchez  
Sr. Juan Bautista Díaz Susana  
Sra. Teresa Valdez  
Licda. Jessica Fiallo  
Srta. Maité Rigamonti  
Sr. José Luis Rosario  
Sr. Alexis Almánzar

### **Unidad de Tecnología**

Ing. Miguel Frías Méndez  
Lic. Arlés Mercedes Cruz  
Sr. Luis José Pérez Núñez

### **Unidad de Comunicación**

Elaine Marte Simé, MA.

### **Centro de Documentación**

Ing. Eric Morel  
Ing. Dilcia Armesto Núñez  
Srta. Yeimy Olivier

### **Recursos Humanos**

Alexandra Elizo, MA.

### **Enlace interinstitucional**

Julián Álvarez Acosta, M. Ed.

## **EQUIPO ISFODOSU POR RECINTOS**

### **Rectoría**

**Directora Académica:** Josefina Mercedes  
**Directora de Investigación:** Argentina Cabrera  
**Investigación:** Juan Zoilo Roa

### **Félix Evaristo Mejía**

**Vicerrector Ejecutivo:** Marcos Vega Gil  
**Director Académico:** Braulio de los Santos  
**Director Administrativo:** Mariano de la Rosa  
**Encargada de Investigación:** Francisca Burgos

### **Educación Física**

**Vicerrector Ejecutivo:** Manuel Antonio Suero  
**Directora Académica:** Magalys Santana  
**Directora Administrativa:** Ivelisse Reinoso  
**Encargada de Investigación:** Milagros Guerrero

### **Juan Vicente Moscoso**

**Vicerrectora Ejecutiva:** Sor Mercedes Carrasco  
**Directora Académica:** Margarita Nolasco  
**Directora Administrativa:** Sor Josefina Saavedra  
**Encargado de Investigación:** Luis G. Sobet

### **Urania Montás**

**Vicerrector Ejecutivo:** Jorge Sención  
**Director Administrativo:** Gabriel Mateo  
**Encargada de Investigación:** Luisa C. Paniagua

### **Emilio Prud'Homme**

**Vicerrectora Ejecutiva:** Sor Basilia Ramírez  
**Director Académico:** Eladia Rodríguez  
**Directora Administrativa:** Mary de León  
**Encargada de Investigación:** Dionicia Reynoso

### **Luis Napoleón Núñez Molina**

**Vicerrector Ejecutivo:** Franco Ventura C.  
**Director Académico:** Martha Teresa Gabot  
**Director Administrativo:** Francisco Javier  
**Encargada de Investigación:** Ceferina Cabrera

**Encargado de Tecnología y Transmisión Online:** Ramón Emilio Vilorio

## INDICE

---

Presentación.....	1
Introducción.....	2
I. Acto de apertura.....	4
II. Taller: Evaluación de valores en el entorno educativo.....	9
III. Paneles por recinto.....	15
A. Recintos Félix Evaristo Mejía, Educación Física y Juan Vicente Moscoso.....	15
Panel 1: Gestión, evaluación y formación docente.....	15
Panel 2: Evaluación, certificación y formación docente.....	48
Panel 3: Educación y desarrollo.....	57
Panel 4: Gestión y certificación docente.....	70
B. Recintos Emilio Prud´Homme y Luis Napoleón Núñez Molina.....	85
Panel 1: Enseñanza y evaluación.....	86
Panel 2: Gestión educativa y buenas prácticas.....	138
Panel 3: Estrategias de enseñanza y buenas prácticas.....	147
Panel 4: Experiencias innovadoras.....	187
C. Recinto Urania Montás.....	197
Panel 1: Lengua y sociedad.....	199
POSTERS.....	215
ANEXOS.....	239



## PRESENTACIÓN

Dr. Julio Leonardo Valeirón

Como ha sido ya tradición, el II Pre-Congreso IDEICE – ISFODOSU 2012, fue la puerta de entrada del 3er. Congreso Internacional IDEICE 2012, continuando con el lema “**Investigación para el Cambio**”.

Este es un espacio previo a la celebración del 3er. Congreso Internacional IDEICE 2012, con el slogan para este año “**CONOCERNOS PARA CORREGIR ERRORES y encontrar soluciones**”. El propósito para el cual ha sido creado este espacio de divulgación, vale para esta ocasión: 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 sobre el sistema educativo dominicano

De la misma manera que en años anteriores, los Recintos<sup>1</sup> del Instituto de Formación Docente Salomé Ureña, fueron el escenario donde cientos de maestros y maestras, personal técnico docente de las direcciones regionales y distritales y del propio ISFODOSU, así como invitados especiales de las Instituciones de Educación Superior, se dieron cita para celebrar este importante evento científico – educativo, compartiendo reflexiones a través de las aulas virtuales. Este importante evento se llevó a cabo el día 1 de Noviembre del 2012.

En el marco del Pre-Congreso, se realizó un taller sobre “Evaluación de valores en el Centro Educativo” impartido por la Dra. Josefina Zaiter, el cual fue retransmitido por videoconferencia a más de trescientos maestros a nivel nacional. El propósito principal de este Taller fue el de crear conciencia sobre la razón de la existencia nuestra como pueblo, aportando los conocimientos para que los valores sean convertidos en praxis social, vinculados a la forma de vida que orienten la convivencia humana de nuestra sociedad dominicana.

El propósito de éste 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 éste conjunto

de estudios (73 en total, entre presentaciones (50) y posters (23), y tal como ha sido tradición, se seleccionaron aquellas que por su importancia y relevancia se entendió debían ser presentadas en el III Congreso IDEICE 2012. Esta actividad reunió a 736 personas, distribuidas en los referidos recintos.

El conjunto de los trabajos presentados en el Pre-Congreso, como en el Taller de Evaluación de Valores en los Centros Educativos, se constituyen en el contenido principal de esta Memoria, la cual 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.

Es preciso señalar que el Pre-Congreso como evento ha ido marcando avances que han sido pautas para el propio Congreso del IDEICE, como lo fue en esta ocasión, la transmisión a través de Radio Red Educativa, on line vía internet disponible a Centro América en el portal de la Coordinadora Educativa y Cultural, CECC, y al mundo, además de ser transmitida a las aulas virtuales de cada recinto.

Con este Pre-Congreso, ambas instituciones responsables (IDEICE e ISFODOSU) dieron continuidad al compromiso 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

Julián Álvarez

Bajo la cobertura de la alianza estratégica convenida entre el Instituto Superior de Formación Docente, ISFODOSU, y el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, IDEICE, se realiza el 2do. Precongreso ISFODOSU-IDEICE 2012, continuando con el lema **“Investigación para el cambio”**. Este es un espacio previo a la celebración del 3er. Congreso IDEICE 2012, con el slogan para este año **“Conocer para corregir errores y encontrar soluciones”**. El propósito para el cual ha sido creado este espacio de divulgación, vale para esta ocasión: 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 sobre el sistema educativo dominicano<sup>2</sup>.

El Precongreso 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 de 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 finalidad de este espacio es lo que da razón de ser a la existencia de esta alianza: poder propiciar los conocimientos, las valoraciones y explicaciones de la realidad educativa dominicana, que permita situarnos y, a partir de ahí, plantear las opciones de mejoras.

En este 2do. Precongreso sigue vigente el interés de ambos institutos 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 a lo interior del sistema educativo<sup>3</sup>. Por lo que sigue el compromiso de aunar esfuerzos, personal y recursos para lograr los siguientes objetivos<sup>4</sup> propuestos:

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.

La alianza entre el ISFODOSU y el IDEICE ha tenido frutos tangibles: la celebración del Primer Precongreso, en cuyo discurso inaugural, la señora ministra de Educación, maestra Josefina Pimentel, comentó la idea de que le gustaría ver que todo maestro fuera investigador y que pudiera diagnosticar su propia realidad. A esta idea, el IDEICE le dio cuerpo creando el proyecto **“El Maestro Investigador”**, él cuenta hasta el momento con cincuenta (50) proyectos en plena fase de realización, recibiendo el apoyo y asesoría de los recintos del ISFODOSU y el financiamiento del Instituto Nacional de Formación y capacitación del Magisterio, INAFOCAM.

Otro fruto es la realización del 2do. Precongreso efectuado en 3 recintos el día 1 de noviembre del 2012. La celebración de este evento contó, en el acto de apertura, con las 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 del viceministro Dr. Adarberto Martínez, en representación de la ministra de Educación, maestra Josefina Pimentel.

Es destacable, en el programa común, la videoconferencia -taller **“Evaluación de Valores en el Centro Educativo”**, impartida por la Dra. Josefina Zaiter. La finalidad es concientizar sobre la razón de la existencia nuestra como pueblo, aportando los conocimientos para que los valores sean convertidos en praxis social, vinculados a la forma de vida que orienten la

2 Memoria Pre-congreso ISFODOSU-IDEICE 2011, p. 11

3 Ibid., p. 11

4 Ibid., p. 11



convivencia humana de nuestra sociedad dominicana. 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 los recintos Félix Evaristo Mejía, Educación Física y Juan Vicente Moscoso; de igual manera, el recinto Luis Napoleón Núñez Molina se unió al Emilio Prud'Homme en la ciudad de Santiago de los Caballeros, y de manera particular el recinto Urania Montás. El siguiente cuadro muestra la cantidad de participantes y de ponencias que se presentaron por sede, las que aparecen de manera íntegra en este documento.

NO.	RECINTO	NO. DE PARTICIPANTES	NO. DE PONENCIAS	NO. DE POSTER
1	Félix Evaristo Mejía, Educación Física y Juan Vicente Moscoso	289	14	00
2	Emilio Prud'Homme y Luis Napoleón Núñez Molina	324	025	023
3	Urania Montás	123	11	00
Total		736	50	23

Hay que señalar que el precongreso como evento ha ido logrando avances que han sido pautas para el congreso del IDEICE, como lo es su transmisión a través de Radio Red Educativa, online vía internet disponible a Centroamérica en el portal de la Coordinadora Educativa y Cultural, CECC, y al mundo, además de ser transmitida a las aulas virtuales de cada recinto.

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. A ambas instituciones les queda el desafío de seguir realizando esfuerzos para, a partir de las conclusiones y recomendaciones de los estudios realizados, elaborar un pliego de propuestas de intervención, con una metodología de aplicación, según las necesidades del sistema educativo dominicano. El reto es mejorar.

## I. ACTO DE APERTURA

---

### a. Palabras de apertura y bienvenida, Dra. Ana Dolores Guzmán de Camacho, rectora ISFODOSU.

Maestra Josefina Pimentel, ministra de Educación.

Maestro Julio Leonardo Valeirón, director ejecutivo del IDEICE.

Señores viceministros.

Saludos a todos los presentes.

Hoy, vivimos en un mundo globalizado, en el que las sociedades se vuelven cada vez más interdependientes en todos los aspectos de la vida, por lo que es obligado aludir al concepto “*sociedad del conocimiento*”.

La sociedad del conocimiento y del aprendizaje caracterizada por el desarrollo exponencial de las tecnologías de la información y del conocimiento lleva a la aparición de nuevos espacios para las relaciones sociales, así como para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la creación y la gestión del conocimiento y la investigación educativa.

La ciencia y la tecnología mueven el mundo, no termina de salir el IPHONE 5 cuando tenemos la competencia del Samsung Galaxy S-3. En los periódicos leemos que el descubrimiento de las células madre como medio de prevenir, curar o modificar enfermedades que antes no era posible; vemos los avances de la ciencia espacial que desde Marte envían imágenes inconcebibles. Los sujetos para insertarse en este contexto global necesitan desarrollar capacidades, destrezas y habilidades que lo hagan competitivos.

Las sociedades frente a este reto están llamadas a elevar la calidad de las ofertas educativas, hacerlas más flexibles, potables, atractivas, sin perder su esencia filosófica.

Para una sociedad que se trace como meta elevar la calidad de la educación, la investigación y la innovación como elementos esenciales, también son elementos fundamentales para una academia como la nuestra que es un proyecto en continuo crecimiento.

La investigación, vista como un eje transversal en el desarrollo de una educación de calidad, permite comprender e interpretar de manera clara y objetiva la realidad educativa. Aporta ideas, informaciones y pautas para la mejora del sistema educativo en su conjunto y de los elementos que lo constituyen.

Y es la investigación el tema que nos ocupa y reúne hoy en esta importante actividad, que enlaza los ejes cardinales del país a través de las aulas virtuales de los recintos de San Juan de la Maguana, San Pedro de Macorís, Santiago y Santo Domingo.

En el año 2011 cuando asumimos la alianza estratégica con el IDEICE para el desarrollo del Primer Precongreso ISFODOSU-IDEICE sentimos que era un gran reto, pero teníamos clara conciencia de la importancia de la misma y de sus beneficios para impulsar la investigación educativa del instituto y del país.

Hoy, con toda seguridad podemos decir que quedamos cortos en nuestras percepciones y que podemos evidenciar que con esta alianza se impulsó la integración de grupos de investigación, se fomentó el desarrollo de proyectos de investigación y se formaron nuevos investigadores. La motivación por la investigación, sin dudas, ha aumentado, así como la reflexión por la práctica pedagógica y la investigación para la mejora de la misma es una chispa encendida.

El mayor aprendizaje es aquel que se determina a través de la propia práctica, y el compartir experiencias con iguales, y creo, en parte de esto, se trata de este pre-congreso. En estos momentos en que las exigencias y requerimientos educativos son más crecientes, este tipo de actividad se transforma en un motor para desarrollar nuevas experiencias orientadas a enriquecer el trabajo y el compromiso con los niños, niñas y jóvenes que estamos educando.

El ISFODOSU consciente de la importancia que tiene la difusión de la investigación en el área educativa, tanto para la toma de decisiones de autoridades como para la práctica docente, se ha sumado a este noble proyecto en todas sus vertientes, y le ha dado su apoyo incondicional.

Agradecemos la confianza del IDEICE depositada en el ISFODOSU para su participación y organización en este precongreso y deseamos que la misma sea placentera y fructífera, que cumpla con los objetivos y expectativas de cada uno de ustedes. El trabajo realizado con los equipos de ambos institutos y el entusiasmo que prima en toda nuestra comunidad académica es encomiable.

Agradecemos, además, el apoyo brindado por los directivos de los recintos y los equipos implicados.

Agradecemos a las comunidades académicas de universidades amigas que se han sumado a esta actividad.

El esfuerzo mancomunado de las personas y equipos que han trabajado duramente para presentar y/o discutir sus productos investigativos, que han hecho posible este evento.

Quiero dejar estas palabras reflexivas del maestro Freire: No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza.

Estos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro.

Mientras enseño continuo buscando, busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar; comprobando intervengo, interviniendo educo, me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. Hoy se habla con insistencia del profesor investigador. En mi opinión, lo que hay de investigador en el profesor no es una cualidad o una forma de ser o actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. (Freire, p. 29).

Damos pues la más calurosa bienvenida a este 2do Precongreso de investigación ISFODOSU-IDEICE 2012 "Investigación para el cambio educativo" y preparémonos para estar presentes en el 3er Congreso IDEICE 2012 a celebrarse los días 11,12, y 13 de diciembre próximo.

*Muchas Gracias*

## **b. Palabras de apertura y motivación al II Pre-congreso 2011, Dr. Julio L. Valeirón, director ejecutivo IDEICE.**

Salutaciones:

Distinguida Dra. Ana Dolores Guzmán, rectora del Instituto de Formación Docente Salomé Ureña.

Distinguido Dr. Adarberto Martínez, viceministro, en representación de la Sra. ministra de Educación, Mtra. Josefina Pimentel.

Otras autoridades presentes:

Vicerrectores y funcionarios de los distintos recintos del ISFODOSU, así como los técnicos, directores de centros, maestros, alumnos presentes aquí y en cada uno de los recintos.

De la misma manera, a todos/as aquellas que nos siguen desde Radio Educativa Dominicana y a través de la internet.

Amigos de los medios de comunicación que cubren este II Precongreso.

Amigas y amigos todos...

Una vez más, el deseo y la decisión de hacer de nuestra actividad educativa el objeto de estudio y evaluación, nos convoca. Hoy con el lema: "*Investigación para el cambio*".

Hace un año, estuvimos en este mismo escenario dando inicio al I Precongreso ISFODOSU-IDEICE 2011 como preámbulo a nuestro II CONGRESO IDEICE 2011.

Como ayer, hoy, nuestras dos instituciones han hecho todo lo posible por ofrecer a la comunidad educativa, y a la sociedad en general, la oportunidad de conocer resultados, hallazgos de investigaciones y evaluaciones con el propósito primario de alcanzar nuevos peldaños en la construcción de una educación de calidad.

Hoy, como aquella vez, nos reunimos de nuevo. Con ideas nuevas, con deseos nuevos, con nuevas fuerzas para hacer de nuestra educación, una educación digna para todas y todos nuestros niños, niñas, adolescentes y personas jóvenes adultas, que se encuentran en nuestras aulas con las expectativas de desarrollarse como hombres y mujeres de bien, y alcanzar en sus vi-

das el logro de sus propósitos para beneficios de ellos, sus familias, su comunidad y la sociedad en general. En nuestras aulas se congrega casi un cuarto de la población dominicana, haciendo de la educación, el sector más importante de la vida nacional, no solamente por el número de dominicanos y dominicanas que congrega, sino principalmente, por la naturaleza, innegable e indiscutiblemente importante, de sus fines y propósitos.

De la misma manera, que en aquella ocasión, este II Precongreso, se constituye en la antesala de nuestro III Congreso IDEICE 2012.

Hoy, alrededor de 70 estudios se presentarán en los diferentes recintos, enriqueciendo el acervo científico y cultural, en lo que se refiere a investigación y evaluación educativa.

Es una gran fiesta a la que todos estamos invitados. Una fiesta del conocimiento de lo que le da sentido y significado a gran parte de nuestras vidas: educar, formar a nuestras jóvenes generaciones, para hacerlas capaces de construir una sociedad más humana, inclusiva y justa.

Permítanme unas breves palabras, en el marco de la inauguración de este precongreso, para comentar algunos logros alcanzados en este año 2012 por nuestra institución.

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

- 1) Estudio del Éxito y el Fracaso Escolar**, realizado en el marco de la Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), que nos ofrecerá importantes hallazgos en el desarrollo profesional de nuestros maestros del Primer Ciclo del Nivel Básico, en relación al dominio del enfoque curricular de la lectoescritura, como de la matemática. Ese estudio será objeto de presentación y debate, como de un taller para maestros acerca de los enfoques y estrategias de la alfabetización en esos primeros grados, en el marco del 3er. CONGRESO IDEICE 2012.
- 2) Estudio sobre prevalencia de la violencia en la escuela dominicana.** El cual nos proporcionará también resultados importantes, que nos permitirán conocer más a fondo este problema que tanto preocupa a la sociedad dominicana, y esperamos que de él

se puedan definir políticas y estrategias que contribuyan con el fortalecimiento de una cultura de paz y convivencia.

- 3) **Evaluación de la gestión compartida de la Regional 10 de Santo Domingo.** Ministerio de Educación y Centro Cultural Poveda, como una estrategia que nos permita avanzar en el desarrollo de una mejor educación para todos nuestros estudiantes.
- 4) **Evaluación del impacto de los coordinadores educativos y pedagógicos en nuestras escuelas,** a fin de conocer cómo ha impactado dicha política en la escuela dominicana.
- 5) **Estudio longitudinal del impacto de los centros de excelencia,** también con el propósito de conocer qué ha significado esta importante inversión en la educación del Nivel Medio en nuestro país.

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

- Impacto de las Juntas de Centros.
- Impacto de la Escuela para Directores.
- Impacto de la iniciativa privada en la calidad educativa.

Una segunda iniciativa es el desarrollo exitoso del Programa el **“Maestro Innovador e Investigador”**, que se inició en este mismo escenario el año pasado, es decir, en el I Precongreso ISFODOSU-IDEICE y que como consecuencia de él, 20 investigaciones de aula han sido aceptadas por su calidad y serán financiadas por el IDEICE, para que estos maestros (unos 60) puedan profundizar en las temáticas que decidieron estudiar e intervenir. Es decir, que para el próximo precongreso nos vamos a dar el lujo de poder escuchar la experiencia que estos maestros han tenido, en el trabajo de investigación-acción que muy pronto estarán realizando en sus propias aulas. Para el próximo año, los fondos financieros que sustentarán este programa serán duplicados, es decir, que un mayor número de maestros podrán tener la oportunidad de proponer y realizar sus trabajos de investigación-acción para la mejora de su propio trabajo de aula, o de su propia gestión de centros, en el caso de directores o directoras que quieran innovar, y para ello, estudiar a fondo determinadas situaciones de su centro educativo.

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

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

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

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

En séptimo lugar, todas nuestras publicaciones ya cuentan con un ISBN, es decir, su Número Internacional Normalizado del Libro. Este código fue creado en el Reino

Unido en el año 1966 por las librerías y papelerías británicas W. H. Smith y llamado originalmente Numeración Estándar de Libros, y que actualmente rige a nivel mundial en todo lo relativo a publicaciones.

En octavo lugar, y por último, la realización de su II Precongreso ISFODOSU-IDEICE 2012: investigación para el cambio, que hoy se constituye en una realidad palpable. Aquí estamos, dando apertura a estas importantes iniciativas que nos convoca a la fiesta del conocimiento, dando así apertura a la gran gala que será nuestro III CONGRESO INTERNACIONAL IDEICE 2012. Y en el marco de este II Precongreso es preciso resaltar el **Taller sobre Evaluación de y en Valores**, que paralelamente se desarrollará a través de las aulas virtuales para más de 150 maestros y docentes a nivel nacional, y que estará bajo la conducción de la Dra. Josefina Zaiter, psicóloga social de gran prestigio, y muy conocedora del tema de hoy. Con ese taller, se pretende que el Programa Maestro Innovador e Investigador pueda incorporar, para el año que viene, temas de estudio e investigación-acción en el aula.

Amigas, amigos, estimados todos, el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) es una institución de todos ustedes. Está al servicio de todos ustedes. No es el patrimonio de sus funcionarios y sus empleados, es una institución que surgió y deberá preservarse para seguir ofreciendo a la comunidad educativa, al Ministerio de Educación, a la sociedad en general, de los conocimientos, las valoraciones y explicaciones acerca de lo que acontece en todos los niveles y ámbitos del sistema educativo dominicano. Esa es su razón de ser, y ese –al mismo tiempo- deberá seguir siendo su norte.

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

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

*Muchas Gracias*

### **c. Discurso inaugural del Precongreso ISFODOSU-IDEICE 2011, pronunciado por el Dr. Adarberto Martínez en representación de la Licda. Josefina Pimentel, ministra de Educación.**

Este precongreso ya no es simplemente un precongreso, es la primera fase del 3er. Congreso IDEICE 2013, esto nos lo valida el rigor científico metodológico evidenciado en la experiencia anterior, lo que nos lleva a pensar la necesidad de pronto organizar varios precongresos en los recintos regionales, porque uno no va ser suficiente para presentar la cantera de investigaciones que se van a ir originando por intervención de los diferentes actores de la educación dominicana.

Aprovecho la ocasión para felicitar al Dr. Julio Leonardo Valeirón y su equipo del IDEICE, como también a la Dra. Ana Dolores Guzmán de Camacho del ISFODOSU, a la Dra. Josefina Zaiter, y finalmente, a todos los representantes de los diferentes recintos, le deseo el mejor provecho para ir avanzando en el desarrollo del sistema educativo de la República Dominicana.

## II. Taller: Evaluación de valores en el entorno educativo.

Dra. Josefina Zaiter

Para disponernos a abordar de manera específica el tema de la evaluación de valores en el contexto educativo es preciso situarnos en lo que significa educar en valores y considerar el desarrollo de los valores humanos y sociales en el contexto sociocultural dominicano, con lo cual sería posible aproximarnos a una evaluación de los valores que cuestione acerca de lo siguiente:

- 1- ¿Qué entendemos por valores humanos y sociales?
- 2- ¿Cuáles valores se reproducen en la sociedad dominicana de hoy?
- 3- ¿Cuáles valores sustentan el sistema educativo, el currículo vigente en la educación dominicana? ¿Cuáles valores asumen y reproducen los y las docentes? y ¿Cómo los enseñan y practican?

Al hacer referencia a lo que conlleva educar en valores humanos que hagan posible desarrollarnos, realizarnos y vivir en sociedad; enfatizamos que los valores humanos y sociales tienen una dimensión ética y remiten a un compromiso social.

Los valores se asumen, se aprenden a través de una práctica que favorezca el desarrollo de una conciencia crítica, la construcción de conocimientos y la asunción de actitudes en el marco de la interacción social.

Los valores no se aprenden por imposición, ni desde relaciones verticales y autoritarias; no basta con que se presenten por disposición, señalándolos en programa, como parte de un mero discurso. A los valores humanos y sociales es necesario vivirlos, constituirlos en una praxis, en un estilo de vida y de convivencia humana.

La educación en valores es una tarea ineludible de las sociedades actuales que aspiran a desarrollarse en democracia, aspiran a ser más humanas, más justas y más libres.

Es imperativo de un compromiso social buscar alternativas que permitan superar las injustas condiciones sociales que llevan a reconocer que: "Hoy vivimos un mundo heterogéneo y cambiante, conformado por una sociedad sumamente compleja. Actualmente contamos, por un lado, con rápidos y grandes avances en el conocimiento, la ciencia y la tecnología y, por otro, enfrentamos grandes problemas humanos, pobreza,

desigualdad, guerras, violencia, discriminación, consumismo ilimitado, sobreexplotación de la naturaleza." (Crispín Bernardo, Ma. Cristina.2008)

La formación en valores se integra en el proceso de construir nuestra identidad, en el proceso de constituirnos en seres sociales, en personas.

El proceso de socialización posibilita el que nos transformemos de individuos en personas, a través de un complejo proceso de interacción social, el cual se lleva a cabo entre el individuo a ser socializado y los agentes socializadores. Los agentes socializadores en la medida en que se asuman como mediadores (acompañantes, facilitadores) en el proceso de socialización posibilitarían el que la socialización, no se quede en una mera adaptación del individuo a un determinado contexto y que puedan constituirse en seres conscientes, reflexivos y críticos.

En el ámbito educativo la interacción social implica lo siguiente:

### Proceso de Socialización

	Contexto Social.	
Contexto	Familia	Contexto
	Escuela	
Social	Contexto	Social

La socialización se realiza en el marco de un contexto sociocultural en el que, de acuerdo a las características del modelo de sociedad predominante, se expresan y reproducen valores y antivalores.

Educar en valores conlleva a reflexionar acerca de los valores y los antivalores presentes en la sociedad. Los valores son una construcción social, que se da en un momento histórico y en un contexto sociocultural determinado.

La formación en valores es una labor compleja, y muy delicada, que requiere constancia y coherencia. Debe ser un proceso, a corto, mediano y largo plazo, de práctica social.

Educar en valores es un compromiso de la familia, de la comunidad, de la escuela y de la sociedad.

La escuela es un espacio de trascendental importancia para formar en valores. La escuela se integra en el proceso de socialización secundaria. Los maestros y maestras, en tanto que agentes socializador, deben poder ejercer su rol, como mediadores y facilitadores de la formación de ciudadanos y ciudadanas democráticos, críticos, reflexivos y participativos.

Es importante reconocer que los niños, las niñas, adolescentes y jóvenes son sujetos activos, sujetos de derechos, por lo que: "No son meros objetos de interiorización mecánica de reglas y principios morales. Es preciso superar el modelo típico de educación moral de la tradición escolar basado en el tríptico "orden, prohibición, sanción." (Tenti Fanfani, Emilio.2007).

En la sociedad dominicana el tríptico "orden, prohibición, sanción" se sustenta en la tradición autoritaria, ampliándose con represión e imposición, entre otras formas de mantener la voluntad y los criterios de unos sobre otros.

Es necesario, y fundamental, para educar en valores tener claridad acerca de cuáles valores asumen los agentes socializadores (maestros y maestras) y de qué manera los enseñan. Esto así, porque toda educación implica una toma de posición acerca de lo que valoramos. Es importante en todo proyecto de educación en valores tener claridad en torno a lo siguiente:

- 1- Conocer los valores que predominan en el contexto en el que se sitúa la labor educativa.
- 2- Cuáles valores se declaran en el proyecto educativo.
- 3- Los valores que sustentan los y las docentes. Y cuáles valores practican.

En las sociedades democráticas, sustentadas en un Estado de Derechos, son valores fundamentales el respeto a la dignidad humana y a los derechos humanos; la tolerancia, la solidaridad, la cooperación, la armonía, la paz entre las personas y los grupos sociales. El respeto y valoración de la naturaleza. Buscar el logro del bienestar social y la calidad de vida sustentada en la formación de ciudadanos y ciudadanas.

Educar en valores implica contribuir a la construcción de la identidad social y al desarrollo de una conciencia crítica; favorecer la reflexión acerca de la realidad social y los conflictos socio morales que en esta se presentan. Así como, potenciar las dimensiones humanas de

ser, de saber, de hacer, de estar y compartir con otros y otras; es decir, la convivencia en sociedad y en armonía con la vida y la naturaleza.

Educar en valores implica formar ciudadanos y ciudadanas capaces, y en posibilidad, de vivir y convivir en sociedad; asumiendo sus derechos, con respeto, participación y libertad.

## **La evaluación de los valores en el contexto educativo**

Para evaluar valores en el centro educativo es necesario:

- 1- Llevar a cabo una aproximación diagnóstica a la realidad del contexto, lo cual conlleva indagar acerca de lo siguiente:
  - a) ¿Cuáles valores se asumen en el contexto sociocultural de los y las estudiantes.
  - b) ¿Cuáles valores se asumen y practican en el centro educativo?
  - c) ¿Qué valores sustentan y practican los maestros y maestras?

La aproximación diagnóstica se puede realizar a través de un estudio cualitativo que conlleve:

- Realizar entrevistas a actores. (padres, madres, estudiantes).
  - Entrevistas a profundidad a líderes comunitarios.
  - Entrevistas a directivos, coordinadores y docentes.
  - Grupos de discusión con maestros y maestras.
- 2- Obtener informaciones y datos acerca de cómo se enseñan los valores :
    - a) ¿Cuáles valores se consideran en el currículo y en el proyecto de centro?
    - b) ¿Cuáles estrategias de aprendizaje se realizan para educar en valores?

La educación en valores va más allá de una simple asignatura, se requiere que la formación en valores impregne todo el quehacer educativo. Las estrategias de aprendizaje más apropiadas son las que favorezcan la construcción de conocimiento y la participación activa de los y las estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje.



## Modelos de evaluación y referencias para evaluar valores en el proceso educativo.

Es preciso para llevar a cabo la evaluación de valores que se considere:

- 3- ¿Para qué evaluar?
- 4- Entender la evaluación como proceso.
- 5- Definir los criterios con los que se va a evaluar.
- 6- Seleccionar el método y las técnicas de evaluación.

Nos inclinamos por **una evaluación formativa** que tenga como propósito mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes.

Para evaluar la formación en valores es recomendable que se tome en cuenta la relación entre perspectiva psicopedagógica, que fundamenta la práctica educativa, currículo y método de evaluación.

La evaluación asumida como proceso busca tener información acerca de los avances, del progreso de los y las estudiantes, al asumir e integrar, de manera consciente y reflexiva, los valores que se han trabajado en el proyecto educativo, con el propósito de hacer los ajustes y revisiones necesarios para mejorar la práctica educativa.

*"Si se educa en valores es porque se espera que puedan ser modificados como consecuencia de la acción educativa".*

*"La evaluación implica juzgar en qué medida están siendo incorporados los valores y actitudes que se promueven, no para calificar, sino para planificar y decidir qué nuevas acciones educativas se han de adoptar" (Aldea López, Eliana.2012).*

Para la evaluación de valores es necesario tener en cuenta lo siguiente: *"Para evaluar valores en la escuela se requiere de principios consistentes, procedimientos y espacios específicos de desarrollo, entendiendo que la formación de valores forma parte intrínseca del proceso de enseñanza/aprendizaje, por lo que no pueden disociarse de los contenidos conceptuales. A su vez permiten recoger información relevante para la toma de decisiones. Y por último, la evaluación tiene el deber de Juzgar en qué medida están siendo incorporados los valores y actitudes que hemos tratado de promover",* por lo que no debe actuar como "censor" de actitudes y decisiones." (Marchant Mayol, Juan y Pérez Lorca. 2008).

## Algunas técnicas y recursos para evaluar valores en el proceso educativo

- 1- Análisis y debates acerca de dilemas morales y sociales.
- 2- Reflexión y discusión acerca de hechos ocurridos en el centro educativo, en la comunidad, en la sociedad y en el mundo.
- 3- Análisis y discusión, en pequeños grupos, de cuentos y relatos.
- 4- Lectura comprensiva de vida de personajes destacados, nacionales e internacionales.

Se recomienda el uso de:

- Lista de cotejo, en torno a acciones como por ejemplo:
- Participación activa en las discusiones en grupo para la toma de decisiones.
- Respeta el orden de intervención y escucha a otros.
- Respeto a las opiniones de los demás.
- Presenta y explica sus propias ideas.

## Bibliografía

1. Aldea López, Eliana (2012) *La Evaluación en Educación de Valores*, OEI. OEI.www.oei.es/valores 2 / boletín.
2. Gómez, Mabel (2011) *Rol de la Universidad en la conformación de valores pro-sociales*. Un estudio transversal en la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
3. Marchant Mayol, Juan y Pérez Lorca, Alicia (2008) *Instrumento para evaluar actitudes y valores.doc*. [edupro.files.wordpress.com/2008/01/5](http://edupro.files.wordpress.com/2008/01/5).
4. Tenti Fanfani, Emilio (2007) *Escuela educación moral y valores democráticos*. En Secretaria de Educación Pública Gobernabilidad y Gestión Educativa. México.
5. Valieron, Julio L.; Villamán, Marcos y Zaiter, Josefina (1995) *Estudio Mundial de valores*. Población Repùblica Dominicana.
6. Zaiter, Josefina (1998) *El estudio de los valores sociales y la educación dominicana*. Revista Estudios Sociales. Santo Domingo.



# RECINTOS FÉLIX EVARISTO MEJÍA, EDUCACIÓN FÍSICA Y JUAN VICENTE MOSCOSO



**MEMORIA**

**2** do

**PRE**  
**CONGRESO**



ISFODOSU



*ideice*

**2012**



### III. PANELES POR RECINTO

**Breve introducción:** Julián Álvarez

La realización del precongreso, bajo la cobertura de la alianza estratégica entre el ISFODOSU y el IDEICE, aprovecha la presencia del primero en las principales regiones del país. En esta ocasión hubo tres escenarios para la presentación de las investigaciones, a través de diferentes paneles en los que fueron agrupadas. En este sentido, el Recinto Félix Evaristo Mejía, con su sede en la ciudad de Santo Domingo, sirvió de anfitrión a los recintos Educación Física y Juan Vicente Moscoso; de igual manera, el Recinto Emilio Prud'Homme, ubicado en la ciudad de Santiago de los Caballeros, acogió al Luis Napoleón Núñez Molina. Representando a la región Sur, el Recinto Urania Montás de San Juan de la Maguana realizó su actividad de manera particular.

A continuación se presentan las ponencias correspondientes a los diferentes paneles por cada recinto.

#### PANEL 1: GESTIÓN, EVALUACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE

**Coordinadora maestra:** Carmen Gálvez, **Relatora:** Ruth Eselvif

##### **1. Fortalecimiento del Departamento de Extensión Universitaria en una Universidad de la Rep. Dom. Dra. Pons Peguero, Fátima Virginia, 2008: Disertación Aplicada, Nova Southeastern University, Fischler Graduate School of Education and Human Services. University Extensión/ Community and University.**

###### **Resumen**

Esta disertación aplicada fue diseñada para fortalecer la unidad de extensión de una Universidad de la República Dominicana, ya que presentaba una escasa vinculación de esta institución con la comunidad, así como la baja motivación que manifestaban los y las docentes para integrarse a las actividades de extensión.

La labor de la extensión se organizó en función de una categorización según la cual se consideró como apoyo, la naturaleza del interlocutor con quien se realizó la actividad de extensión (para quién se hizo la actividad); con base en el campo de acción o sector en el que se realizó la actividad; sustentados en el propósito o función externa (tipo de servicio) sin que ninguna de estas categorías fueran excluyentes. Para llevar a cabo este proyecto, se combinaron diferentes tipos de metodologías (descriptiva, analítica, inductiva y deductiva) que se aplicaron a una población compuesta por los informantes A, los informantes B, los directores de escuelas, los docentes y los estudiantes de la universidad. La validez y la confiabilidad de los instrumentos fueron avaladas por asesores y especialistas, garantizando su pertinencia. Este proyecto permitió a una universidad estar vinculada a su entorno y cumpliendo con su responsabilidad social.

Los resultados de los y las docentes encuestados dan cuenta de escasa información sobre los procesos que desarrolla la institución en el ámbito de la investigación, la existencia de proyectos en el área de extensión y la participación de los y las estudiantes en las diferentes actividades. Con la implementación de esta unidad de extensión, se ha fortalecido la universidad en lo referente a esta función universitaria, además, los y las docentes, estudiantes, directores y funcionarios comprendieron la importancia de esta instancia de Extensión Universitaria, ya que esta es un pilar determinante para toda institución de educación superior.

Esta disertación aplicada fue diseñada para fortalecer el departamento de extensión de una universidad que presentaba una escasa vinculación de estas instituciones con la comunidad, así como la baja motivación que manifestaban los y las docentes para integrarse a las actividades de extensión.

La labor de extensión se organizó en función de una categorización según la cual se consideró como apoyo, la naturaleza del interlocutor con quien se realizó la actividad de extensión (para quién se hizo la actividad); con base en el campo de acción o sector en el que se realizó la actividad; sustentados en el propósito o función externa (tipo de servicio) sin que ninguna de estas categorías fueran excluyentes. Para llevar a cabo este proyecto se combinaron diferentes tipos de metodologías (descriptiva, analítica, inductiva y deductiva) que se aplicaron a una población compuesta por el Rector, los Vicerrectores, los Directores de Escuelas, los docentes y los estudiantes de una Universidad de la República Dominicana. La validez y la confiabilidad de los instrumentos fueron avaladas por asesores y es-

pecialistas, garantizando su pertinencia. Este proyecto permitió una universidad vinculada a su entorno y cumpliendo con su responsabilidad social.

Los resultados de los y las docentes encuestados dan cuenta de una escasa información sobre los procesos que desarrolla la institución en el ámbito de la investigación, la existencia de proyectos en el área de extensión y la participación de los y las estudiantes en las diferentes actividades. Con la implementación de esta unidad de extensión, se ha fortalecido la universidad en lo referente a esta función universitaria, además, los y las docentes, estudiantes, directores y funcionarios comprendieron la importancia de esta instancia de extensión universitaria, ya que esta es un pilar determinante para toda institución de educación superior.

### Naturaleza del problema

Las universidades tienen, como parte de su misión, la integración e identificación con los problemas de la comunidad. En ese orden, es indispensable buscar la manera de lograr un mejor posicionamiento de la misma en la comunidad, ya que la autoevaluación de 2006 reveló que, en la actualidad, las instituciones carecen de mecanismos y estrategias para evidenciar el cumplimiento de esta responsabilidad social, pilar determinante para una institución de educación superior.

### Propósito del proyecto

Fortalecer las actividades de extensión, diseñando un plan que involucre todos los actores de una Universidad de la República Dominicana.

### Objetivos específicos del área

- Sensibilizar al personal docente sobre la importancia del componente extensión universitaria.
- Diseñar y someter a los organismos correspondientes un plan de fortalecimiento referente al componente extensión universitaria, para su desarrollo.
- Conformar comisiones colaboradoras de docentes, a fin de desarrollar el plan de fortalecimiento de la extensión.
- Desarrollar el plan de fortalecimiento de la extensión para vincular la universidad a la comunidad.

- Evaluar el impacto del plan de fortalecimiento.

La situación actual del problema se resume en una escasa vinculación de la universidad, con la comunidad, así como en la baja motivación que presentan los docentes para integrarse al desarrollo de las actividades de extensión universitaria en la institución.

La condición deseada a la que se espera llegar incluye:

1. La vinculación de la universidad a la comunidad local, nacional e internacional, a través del desarrollo de proyectos de extensión universitaria.
2. Un personal docente participando activamente en el desarrollo de las actividades de extensión.

### Trasfondo y relevancia del problema

Gómez Martín (2000) destaca los principios que orientan las actividades de extensión. Quien escribe los ha adaptado a las instituciones de educación superior, entre ellos están:

1. **Coherencia.** Las actividades de extensión están orientadas por los principios y valores que inspiran la misión de la institución y, al formar parte intrínseca de su proyecto académico, están encaminados a formar ética, humanística y científicamente.
2. **Pertinencia.** Las actividades de extensión deben satisfacer criterios de pertinencia social y académica. Los primeros remiten a la construcción permanente de la sociedad que se visualiza hacia el futuro, contribuyendo a la solución de las problemáticas sociales, económicas y políticas. Los segundos conllevan el mejoramiento de la calidad de la educación superior, al integrar el conocimiento generado por la extensión, tanto a la docencia como a la investigación.
3. **Socialización del conocimiento.** Las actividades de extensión facilitan la difusión, promoción, circulación y comunicación del conocimiento generado y desarrollado por la universidad.
4. **Idoneidad.** Los grupos que ofrecen los servicios de extensión deben tener idoneidad, capacidad y competencia para ofrecerlos; estos se desarrollarán en un marco de calidad y excelencia académica. Esto no quiere

decir que los mismos solo podrán ofrecer conocimiento generado por ellos. Su capacidad podrá consistir en saber cómo acceder al conocimiento generado por comunidades de conocimiento especializado, y cómo apropiarse y adecuar dicho conocimiento a las necesidades y requerimientos de los usuarios.

5. **Integridad.** La extensión debe abordar los problemas de su entorno en su real complejidad, lo que requiere moverse en la dirección de integrar conocimientos de diversos campos científicos en enfoques ínter y multidisciplinarios.
6. **Participación.** En las actividades de extensión participan todos los miembros de la comunidad universitaria (estudiantes, profesores, administrativos, egresados) y los actores sociales que tienen relación con la problemática tratada.
7. **Diálogo entre saberes.** Al interactuar con su entorno, la institución es respetuosa de los saberes sociales que tienen las comunidades y las organizaciones con las que trabaja. Únicamente de esta forma, podría contribuir a desarrollar un diálogo entre saberes, que preserve y enriquezca la diversidad cultural.
8. **Cooperación.** La universidad convoca y desarrolla asociaciones o convenios de cooperación interuniversitaria y/o alianzas estratégicas con otras instituciones de los sectores: oficial y privado, que le permitan apoyar en la solución de problemas tratados.
9. **Aprendizaje permanente.** La universidad desarrolla procesos permanentes de aprendizaje que sistematizan experiencias y prácticas de extensión, estructurando el conocimiento tácito que dichas experiencias generan y convirtiéndolo en conocimiento codificado, tanto en su interior como en su entorno. Por lo tanto, se desarrollan prácticas, enfoques y metodologías para facilitar dicho proceso, que quedan registradas en un sistema de información institucional.
10. **Autonomía.** Las dependencias y grupos de la Universidad que desarrollen esta función, gozarán de independencia para el diseño y el desarrollo de sus programas y propenden por la promoción de proyectos interdisciplinarios y multidisciplinarios.

11. **Evaluación y seguimiento.** Las actividades que se adelantan en esta función son permanentemente evaluadas con relación al impacto esperado interno y externo, tienen indicadores de gestión y planes de mejoramiento que responden a los proyectos institucionales y gubernamentales.

### Preguntas de la investigación:

1. ¿Cuál es la demanda de los grupos en los que incide la universidad, en el orden de sus servicios de extensión?
2. ¿Qué tipo de actividades de extensión se realizan?
3. ¿Qué recursos humanos y materiales tiene la universidad para llevar a cabo los servicios?
4. ¿Para quién se hace la actividad de extensión (Gobierno o Estado, estudiantes, comunidad, docentes, empresas, todos, otros)?
5. ¿Quiénes son sus principales beneficiarios?

### Definición de términos

A fin de tener un lenguaje común en relación al tema que ocupa, para los fines de esta disertación aplicada, se definen los siguientes términos:

**Actividades de comunicación:** son actividades de divulgación desarrolladas a través de medios masivos de comunicación, tales como la radio y la televisión.

**Investigación complementaria:** hace referencia a actividades de seguimiento y control de investigaciones e intervenciones previamente desarrolladas.

**Investigación contratada:** son proyectos de investigación financiados por empresas o entidades estatales, interesadas en desarrollar un tema específico de su interés.

**Investigación participativa:** Flaquer y Marchand (2007) dicen que es un enfoque de la investigación social mediante el cual se busca la plena participación de la comunidad en el análisis de su propia realidad, con el objeto de promover la participación social para el beneficio de los participantes de la investigación. Estos participantes son los oprimidos, marginados y explotados. La actividad es, por lo tanto, de carácter educativo, de investigación y de acción social.

**Libro:** publicación impresa no periódica que consta, como mínimo, de 49 páginas, sin contar las de la cubierta, editada en el país y puesta a disposición del público. Se registran aquí libros o capítulos de libros indicando el ISBN, editor y fecha de la edición.

**Patentes:** son documentos que representan invenciones que han pasado un examen en una oficina de patentes, tanto para asegurar su novedad, como para precisar su potencial utilidad. Se registra aquí la invención, el número, entidad que la otorga y la fecha de la patente.

**Publicaciones:** actividades sistemáticas en la preparación de libros y publicaciones periódicas, desarrolladas a partir de esta actividad de extensión.

**Sector empresarial:** comprende todas las empresas, organismos e instituciones cuya actividad esencial consiste en la producción mercantil de bienes y servicios, (exceptuando los de la enseñanza), para su venta al público, a un precio que corresponde al de la realidad económica; y las instituciones privadas sin fines de lucro que están esencialmente al servicio de dichas empresas:

**Sector gobierno:** comprende todos los ministerios, oficinas y organismos que suministran servicios colectivos y que, además, administran los asuntos públicos y la política económica y social de la colectividad (las empresas públicas se incluyen en el sector de empresas), y las instituciones privadas sin fines de lucro controladas y financiadas, principalmente, por la administración.

Servicios de asesoría, consultoría y asistencia técnica: trabajos regulares cuya finalidad consiste en asesorar a clientes, así como a otras secciones de una organización o a usuarios independientes, además de ayudarles a aplicar conocimientos científicos, tecnológicos y de gestión.

**Tecnología:** conocimiento sistemático para la fabricación de un producto, la aplicación de un proceso o el suministro de un servicio. Este conocimiento puede reflejarse en:

## Capítulo II: Revisión de la literatura

La disertación aplicada abordó la importancia de la extensión universitaria contemplada por diversos especialistas e instituciones. De igual manera, en este capítulo se analizaron algunas investigaciones sobre esta temática y se precisaron principios y categorías para conceptualizar y organizar las actividades de extensión.

Pérez Zaballa (2003), propone que:

*La extensión universitaria es la función que le permite a la universidad interactuar proactivamente con su entorno social, dimensión del proceso educativo que se articula transversalmente con las restantes funciones y subsistemas de la universidad para lograr una nueva calidad en el desempeño sociocultural de las comunidades intra y extra muros al proveer cultura, ciencia, técnica y valores que comprometen al hombre con la sociedad (p. 36).*

Alonso (2000), enfatiza que la sociedad necesitaba de una universidad integral con todas sus funciones. Sobre este aspecto, Monzón (1999) y Bustillo (2001), resaltan que la esencia de la universidad le señaló la obligación ineludible de convertirse en una institución académica que desarrolló la ciencia, la técnica y el arte, en función del desarrollo socioeconómico de los pueblos, que se cumplió a cabalidad con su papel de agente transformador y orientador de los cambios sociales.

Rama (2008) dice que el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), en su Glosario Regional de la Educación Superior, define que la proyección social constituye una función sustantiva de la universidad y que tiene por finalidad propiciar y establecer procesos permanentes de integración e interacción con las comunidades nacionales e internacionales, con el fin de asegurar su presencia en la vida social y cultural del país y a contribuir a la comprensión y solución de los problemas del país. Para el IESALC, la extensión social en algunas instituciones, se tiende a llamar proyección social.

El autor coincide con Palacios (1998) y Sol (2000), en que la proyección social es tanto un instrumento como un objetivo. Se constituye en el centro de un cambio orientado a reinsertar a las universidades en sus entornos y que propenden a introducir nuevas formas de relación entre la sociedad y la universidad. Ello es derivado de una multiplicidad de factores:



1. De cambios en las modalidades de cómo se crea y se transmite el conocimiento.
2. De la existencia de nuevas demandas sociales y de las formas para responder a dichas demandas.
3. De escenarios más competitivos entre las instituciones.
4. De un cambio en los valores universitarios y un replanteamiento de la responsabilidad social de las instituciones con sus entornos.

La proyección universitaria aparece como el concepto que engloba la nueva relación entre universidad y sociedad, implicando una nueva relación entre los estudiantes, la universidad y los entornos; donde una de las palancas en la construcción de esa nueva dinámica de integración social está articulada a través de las pasantías legales y los voluntariados incentivados y organizados.

Por su parte, Kliksberg (2008), Mendo Gutiérrez (2005) y Cédola (s.f.), amplían el rol al concebirlo como una palanca fundamental en la construcción de capital social que se constituye uno de los ejes del desarrollo económico. La ley de educación superior en Argentina entiende a la pasantía como la extensión orgánica de las universidades en el ámbito de las empresas u organismos públicos y privados, sacando esta dinámica de un público individual.

De la investigación realizada, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1985, 1998, 2003 y 2008) y el Foro Mundial de Educación (2000), proclaman como misión y función de las universidades, las siguientes:

1. Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios a prestarse en la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par de la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas.
2. Contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural.

3. Contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas, a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas (p. 48).

Pedroso (2008) coincide con Gómez Martín (2000) y Pérez Vicente (2001), recordando que fue Ortega y Gasset quien acuñó la expresión "*extensión de la cultura universitaria*", y lastimosamente la palabra cultura desapareció de las denominaciones actuales. Contribuye, enumerando ciertos aspectos de la cultura que ilustraban cómo se puede canalizar el entusiasmo en la universidad y esta se convirtió en un atributo verdadero de la vida: la cultura fue un conjunto de actividades que forjó el espíritu, desarrolló la sensibilidad hacia lo estético, entusiasmó la expresividad, el hábito de la lectura, oportunidad para las relaciones sociales y preponderancia de ciertos valores como la imaginación, la creatividad, el respeto, entre otros.

Alonso (2002) y Navarro, Álvarez y Goittifredi (2002), sostienen que, aunque se considera que la extensión universitaria solamente correspondía a la universidad pública, porque fue financiada con fondos públicos y los estudiantes debieron devolver en servicios los aportes que el pueblo hacía para que ellos accedieran a la universidad, la extensión es una necesidad para toda universidad, motivo que inspiró a quien escribió a realizar este trabajo.

Investigaciones sobre la extensión universitaria en 21 instituciones de educación superior, públicas y privadas de Asunción y San Lorenzo, Paraguay, Brites Sánchez y otros (2002), así como Pérez de Maza (2001) y García (2007), presentan, entre otros, los siguientes resultados:

1. Solo 11 instituciones contaban en su estructura organizativa con un departamento dedicado específicamente a la extensión universitaria.
2. Solo 7 instituciones tenían definidos los objetivos y las funciones del área de extensión universitaria (p. 34).

Jiménez (2000), Tünnermann (2003) y el Ministerio de Educación Superior [MES] (2001), reseñan que la preocupación de las universidades latinas, para extender su acción más allá de lo académico, se inició en la Reforma de Córdoba (Argentina, 1918), hito en

la evolución del concepto universitario que integró la función de extensión. Ni la universidad colonial ni la republicana (que mantuvo la parte social de la colonia), se plantearon como tarea la labor de extramuros. La República importó el esquema de la universidad francesa que experimentó cambios bajo la dirección del emperador Napoleón Bonaparte. El énfasis profesionalista y la sustitución de la universidad por las escuelas profesionales, fueron los rasgos básicos de este modelo. La mayor preocupación fue preparar profesionales, dejando la ciencia y la cultura en un segundo plano, perdiendo su espacio en el quehacer universitario.

### **Categorías en que se organizan las actividades de extensión**

Las actividades de extensión se categorizan de diferentes formas. Con esto se persigue:

1. Organizar la información y las estadísticas sobre dichas actividades.
2. Organizar y sistematizar una creciente diversidad de actividades que las universidades realizan en una estructura lógica que permitió definir políticas de la Universidad en cuanto a un mundo heterogéneo y diversificado.
3. Facilitar una mayor concertación e integración de las actividades de extensión con las actividades de docencia e investigación.

Quintero (2002) presenta cuatro alternativas, así categoriza las actividades de extensión, las cuales fueron adaptadas a las necesidades de la universidad:

1. Categorización: se basó en la naturaleza del interlocutor con quien se realizó la actividad de extensión (para quién se hizo la actividad de extensión): a) Gobierno o Estado, b) comunidad, y c) empresa.
2. Categorización: se basó en el campo de acción o sector en el que se realizó la actividad de extensión.
3. Categorización: se basó en el propósito o función externa (tipo de servicio) de la actividad de extensión.

4. Categorización: se basó en la función interna en la universidad que cumplió la actividad, ya sea: a) extensión vinculada a la docencia, b) vinculada a la investigación, y c) actividad de extensión propiamente dicha.

Estas categorías no son mutuamente excluyentes, es decir, no se trata de escoger una u otra, sino que se utilizan en función de los requerimientos de información, a fin de agrupar las actividades de extensión como sigue:

1. Según interlocutor y sector.
2. Según interlocutor y tipo de servicio.

Igualmente, se determina un resumen que se presenta a continuación, que considera actores internos, externos y tipo de extensión. Estos cruces permiten analizar con quién se realizaron las actividades de extensión, "qué" tipo de actividades se realizan y en "qué sectores", permite analizar hacia dónde se orienta primordialmente la extensión y quiénes son sus principales beneficiarios.

### **Capítulo III: Metodología**

En esta disertación aplicada, se combinaron diferentes tipos de metodologías, tales como:

1. Descriptiva, porque se expusieron las características más generales de los fenómenos observados.
2. Analítica, porque se diseñaron y aplicaron instrumentos para recabar las informaciones que luego se analizaron.
3. Inductiva, porque los datos se obtuvieron y se emplearon los debidos procedimientos y observaciones objetivas que permitieron arribar a conclusiones generales.
4. Finalmente, fue deductiva, porque partió de afirmaciones o datos generales concebidos y se revelaron informaciones propias de algunos casos concretos o particulares que de ellos se desprendieron.

### **Población**

La población objeto de estudio en esta investigación estuvo compuesta por los informantes A, informantes B, los directores de escuelas, los y las docentes y estudiantes de una Universidad de la República Dominicana

## Técnicas

Las técnicas que se usaron fueron las siguientes:

- a) cuestionarios
- b) observación
- c) análisis documental
- d) entrevistas.

## Instrumentos

Los instrumentos para el levantamiento de los datos fueron:

1. Cuestionario para los informantes A y los informantes B, el cual consta de siete (7) preguntas. Con las preguntas 1, 2 y 3 se busca conocer la disposición de un reglamento de extensión y el nivel de correspondencia entre la política de extensión con respecto a la misión, valores y objetivos institucionales. El objetivo de las preguntas 4 y 5 es determinar la disposición de un programa operativo anual. Las preguntas 6 y 7 buscan evaluar en qué medida la institución se involucra en las actividades de extensión y el porcentaje de presupuesto que dedica a tales actividades.
2. Cuestionario para directores de carrera y docentes, el cual consta de cuatro (4) preguntas que buscan detectar el nivel de idoneidad del personal, en qué medida se fomenta la participación de los y las estudiantes y evaluar el fomento de los y las docentes en proyectos y actividades de extensión.
3. Cuestionario para los y las estudiantes. Este consta de doce (12) preguntas. Los aspectos analizados en las preguntas 1, 2 y 3 son el vínculo y frecuencia de ellos en las actividades de extensión. De las preguntas desde la 4 hasta la 8, se analiza el nivel de apoyo institucional a los grupos culturales, artísticos y deportivos. Y de la 9 a la 12, el nivel de satisfacción de los grupos en el funcionamiento y la formación de grupos organizados.

## Procedimientos

La experiencia en la implementación de esta disertación aplicada, se expuso ante el rector, los vicerrectores, directores de carrera, docentes y estudiantes,

elegidos de forma aleatoria. El objetivo fue compartir con todos los miembros de la comunidad académica, la experiencia sobre extensión universitaria y así, dar un mejor servicio a los estudiantes y a la comunidad.

En reuniones por separado, se explicaron todos y cada uno de los instrumentos y su forma de evaluarlos, siendo estos aplicados por la investigadora a cada grupo, a saber:

1. Cuestionario para los informantes A y los informantes B.
2. Cuestionario para directores de carrera y docentes.
3. Cuestionario para estudiantes.
4. Observación permanente durante la aplicación y recepción de los cuestionarios.
5. Análisis documental de los datos arrojados en los cuestionarios.

## Validez

Para validar los instrumentos, se sostuvieron diálogos con asesores y especialistas, quienes revisaron con detenimiento los cuestionarios y técnicas utilizados, en donde se garantizó que los instrumentos eran adecuados para las respuestas pertinentes a la investigación.

## Confiabilidad

La confiabilidad de estos instrumentos fue establecida después de haber sido sometidos a la valoración de algunos expertos en la materia, quienes consideraron que están suficientemente aptos en cuanto a claridad, precisión y confiabilidad, para ser aplicados a la población meta.

## Análisis de los datos

En el análisis de los datos referidos a los objetivos de este estudio, se empleó la estadística descriptiva, a fin de obtener las informaciones correspondientes a los objetivos específicos. A través de dicho análisis se apreció, mediante explicaciones, los elementos característicos del campo de investigación, así como los efectos o fenómenos consecuentes de situaciones similares o casos parecidos.

Los datos obtenidos de los diferentes cuestionarios fueron tabulados y presentados en tablas y gráficos, a fin de presentar las informaciones correspondientes a los objetivos de este estudio, utilizándose para esto, el software Microsoft Word. Los datos fueron manejados con la mayor fiabilidad, acatando cada uno de los puntajes asignados por cada uno de los involucrados.

## Limitaciones del estudio

Al inicio de esta investigación, dentro de una Universidad de la República Dominicana se encontraron algunas limitaciones antes de la intervención que mermaron el fortalecimiento de la unidad de extensión universitaria en esta institución, a saber:

1. La escasa literatura nacional con el enfoque planteado en esta investigación.
2. Poca literatura internacional.
3. Recursos limitados para dinamizar la unidad de extensión universitaria.
4. Escasa motivación de los docentes.
5. Exceso de asignaturas en los docentes que no permitían disponibilidad de tiempo, para involucrarse en las actividades de extensión universitaria.
6. Falta de sistematización de la información en las diferentes escuelas, en el tiempo de respuesta de los cuestionarios, y en la devolución de los mismos.

## Resultados esperados del proceso a junio 2009

Los siguientes son los resultados que se esperaban de esta disertación aplicada:

1. Plan de fortalecimiento elaborado y aprobado por el Consejo Universitario.
2. Sensibilización de los docentes que intervinieron en el desarrollo del plan de fortalecimiento.
3. Conformación y aprobación de las diferentes comisiones: a) artísticas, b) deportivas, c) culturales, y d) de servicio.

## Impacto e implicaciones del producto

La universidad se vinculó a su entorno y cumplió con su responsabilidad social.

**Política I:** divulgación y sensibilización para un mejor desarrollo de función de extensión (promoción de la cultura extensionista).

1. Promoción del concepto de extensión, resaltar su importancia como efecto, deber y compromiso social.

2. Divulgación de las actividades y proyectos de extensión que se realizan actualmente a través de diferentes medios. Publicación cuatrimestral del órgano informativo de extensión.
3. Incentivo de la creación de redes sociales que desencadenen procesos de educación/producción en áreas prioritarias, tanto regionales como nacionales.

**Política II:** Ejecución de programas y proyectos de extensión.

1. Diseño y aprobación de una normativa para la ejecución y cofinanciamiento de programas y proyectos de extensión.
2. Definición y promoción de programas y proyectos corporativos.
3. Abordaje de comunidades urbanas y rurales en forma integral.
4. Dirección de programas y/o proyectos según necesidades detectadas.
5. Registro y presentación de iniciativas ante el Consejo Central de Extensión.
6. Desarrollo de recursos humanos para la gestión de programas y proyectos de extensión. Definición de perfiles e identificación de líderes de proyectos y grupos de interés.
7. Programa de inducción a los miembros de la comunidad universitaria para el abordaje de proyectos de extensión. Definición de formatos y exigencias.

**Política III:** Vinculación entre funciones universitarias (docencia-investigación y extensión).

**Política IV:** Revaloración de la función de extensión universitaria.

**Política V:** Financiamiento de programas y proyectos de extensión.

**Política VI:** Fortalecimiento institucional interno para mejorar la proyección e integración de la universidad hacia y con la comunidad.

**Política VII:** Evaluación e impacto social de la labor universitaria.

## Relación de los hallazgos con la revisión de literatura

La evolución del proceso de extensión universitaria a partir de su surgimiento, ha estado muy relacionada con el grado de pertinencia y vinculación a la sociedad que han tenido las universidades a lo largo del tiempo. En esto coinciden Rama (2008) y Tünnermann (2003), quienes dicen que a partir de los principios filosóficos que sustentaron el proceso educativo en ellas, en los diferentes contextos socioeconómicos, están encaminadas a formar ética, humanística y científicamente y satisfacen criterios de pertinencia social o académica.

Alonso (2000) y Monzón (1999) afirman que a lo largo de la historia se han desarrollado diversas teorías educativas de base filosófica idealista objetiva, como es el caso de las teorías antiautoritarias, autogestionarias y liberadoras y las teorías pedagógicas de sustentación trascendente, que junto a otras, han caracterizado el proceso docente educativo de las universidades en diferentes contextos y países. Brítez Sánchez, et al (2002), en investigaciones sobre Extensión Universitaria en 21 instituciones, señalan la importancia de contar con un Reglamento de Extensión. En este sentido, los hallazgos de esta disertación aplicada, en lo referente a la disponibilidad de reglamentos de extensión, que se observan en la tabla 2, evidencian su existencia. Asimismo, en la tabla 3, el 38% de los encuestados valora como regular la política de extensión en relación con su correspondencia con la misión, visión, valores y objetivos institucionales, lo que nos está indicando que se deben mejorar las mismas para que tengan mayor impacto social. Estos hallazgos son coherentes con los planteamientos investigados por Brítez Sánchez, et al (2002), Pérez de Maza (2001) y García (2007), quienes hacían énfasis en la correspondencia de estos aspectos señalados.

Conteste con las nuevas realidades, Jiménez (2000) y Tünnermann (2003) plantearon su preocupación en cuanto a que las universidades extiendan su accionar más allá de lo académico, para garantizar y velar por la calidad de su servicio. En la universidad donde se realizó esta disertación aplicada, según la tabla 4, se evidencia que existe una unidad encargada de extensión, la cual dispone de un programa o plan operativo con las actividades de extensión a desarrollarse. En lo referente a los tipos de actividades de extensión, el hallazgo plantea que se realizan actividades que deben mejorarse y esto enfatiza lo que argumentan Monzón (1999) y Bustillo (2001), sobre la obligación ineludible

de una institución académica de desarrollar la ciencia, la técnica y el arte, cumpliendo con su rol de agente transformador de los cambios sociales.

Es evidente que para realizar las actividades de extensión, debe asignarse una partida de presupuesto, tal como indican Alonso (2002) y Navarro, Álvarez y Gottifredi (2002), quienes señalaron la importancia del financiamiento y la devolución en servicios que toda institución académica debe aportar a su contexto.

Otro aspecto relevante, detectado en la tabla 5, es el nivel de idoneidad del personal que labora en la Unidad de Extensión. Se observa que un 45.45% tenía una idoneidad regular. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998) y el Foro Mundial de Educación (2000), recalcan, en ese sentido, que el personal debe contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas, así como velar porque se inculquen valores en los jóvenes y se proporcionen las competencias técnicas adecuadas, lo que resultaría favorable a la institución para optimizar su idoneidad.

Otro dato importante es el fomento de la participación de docentes (tabla 6) en proyectos y actividades de Extensión, hallazgo que también se detectó en la revisión de literatura, ya que hay acciones organizadas de fomento de la participación de docentes y estudiantes en pasantías y voluntariados (Rama, 2008 y Kilksberg, 2006), en los que se establecen vínculos interinstitucionales con empresas, los que según Rama (2008) y Mendo Gutiérrez (2003), son palancas que dinamizarían la integración e inserción de la universidad a la comunidad.

En el nivel de satisfacción de los grupos (tabla 7), se hace referencia de lo externado por Pérez Zaballa (2003), quien propone que las instituciones de educación superior deben interactuar prácticamente con su entorno social, a fin de lograr una nueva calidad en el desempeño sociocultural de las comunidades intra y extra muros, al proveer cultura, ciencia, técnica y valores. Se han identificado actividades artísticas, culturales y de apoyo a grupos vulnerables; en los últimos tiempos, se han agregado deportes, apoyo a la comunidad y promoción de egresados.

## Implicaciones

El gran reto del fortalecimiento de la extensión en las universidades, implica incorporar en los planes de la institución, actividades tanto en las áreas administrativas como docentes, que promuevan la extensión de manera permanente, integrando a docentes y estudiantes en proyectos dirigidos a la comunidad. Estas acciones son innovadoras en la institución, generando una dinámica diferente entre sus actores.

Es importante resaltar la repercusión y el impacto de estos procesos de vinculación con la comunidad, en el cumplimiento de la responsabilidad social, contribuyendo a un significativo cambio de relación entre la institución y la sociedad. Es una nueva praxis de proyección institucional que permitirá a la universidad aportar a la sociedad nuevas prácticas y conocimientos y recuperar de ella saberes culturales y valores comunitarios, a fin de incorporarlos a su quehacer.

Otra implicación positiva es la vinculación de los equipos de trabajo con el entorno, propiciando la multidisciplinariedad y la diversidad articuladas para la solución de algunas situaciones. En estos tiempos de globalización, las instituciones de educación superior que no se inserten en procura de este tercer pilar, que es la responsabilidad social, quedarán de espaldas a los avances teóricos, metodológicos y de mercado, que se manejan en los ámbitos de la educación superior y que están contemplados en los últimos informes y propuestas de los organismos reguladores, tanto nacionales como internacionales.

## Limitaciones

Las limitaciones enfrentadas en esta disertación aplicada están asociadas a la escasa literatura nacional con el enfoque planteado en esta investigación. De igual manera, otra limitante fue la poca literatura internacional, aunque muchos investigadores ya están valorando lo que es extensión, como una responsabilidad social dentro de las universidades.

Por otra parte, nos enfrentamos a una gerencia universitaria cuyos recursos son limitados para dinamizar la Unidad de Extensión Universitaria. Es relevante destacar la escasa motivación de los docentes, aunque ya los mismos sienten la necesidad de incorporar la responsabilidad social dentro de sus actividades diarias y prácticas; no obstante, ellos solicitaron a la autora incorporar espacios urgentes para convertir la Extensión

Universitaria en una Dirección. Esto se explica porque esta área contenía aspectos importantes, no solo para los y las estudiantes, sino para todos. Lo más importante es que se lograron muchos de los resultados esperados, pero sobre todo, el cambio en el paradigma de todos los autores.

Una limitación importante es el exceso de asignaturas en los docentes (carga docente), que no permitía disponibilidad de tiempo para involucrarse en actividades de extensión universitaria. Esto unido a la falta de sistematización de la información en las diferentes escuelas, en el tiempo de respuesta de los cuestionarios, y en la devolución de los mismos. Los funcionarios, docentes y estudiantes se han convertido en promotores de la extensión universitaria para todos los demás compañeros/as y cada día, aumenta más el número de estudiantes que solicita participar en las actividades. Es por ello, que la importancia de la extensión universitaria se ha hecho cada vez mayor como lo explica Melo de Cardona (2008).

## Conclusión

Las debilidades de la universidad relacionadas con extensión universitaria, han mejorado notablemente, pero aún son visibles en reuniones ordinarias y extraordinarias (talleres) de trabajo, debido a la muy alta fluctuación de los representantes. La universidad aún continúa con poca fuerza de convocatoria frente a su responsabilidad social; esta fuerza fluctúa de reunión en reunión, para poner en práctica los planes de acción previstos.

No solamente basta con manifestar mutuamente la responsabilidad y el compromiso institucional necesarios para cumplir con la implementación, a fin de superar las múltiples dificultades de arraigar el trabajo, sino de demostrar, en forma proactiva, la capacidad de organizar acciones conjuntas.

Existe una alta fluctuación de personas que se vinculen permanentemente al proceso y participa con regularidad en las reuniones; por consiguiente, se dificulta el avance del proceso de implementación de los proyectos por la falta de apropiación institucional de los mismos.

Durante una reunión conjunta con la autora que manejó el tema de fortalecimiento de la unidad de extensión. Existe poca y dispersa información sobre los quehaceres, que no solamente necesitan sentir el vínculo y las directrices institucionales, que aunque ha mejora-

do, necesita disponer de recursos humanos y logísticos que contribuyan a un efectivo y loable trabajo con la comunidad y sus actores, tanto interno como externo.

Alonzo (2002), menciona a Borges, el visionario, quien escribe que se necesita una conspiración ética y estética para salvar el mundo. El mundo actual, el mundo próximo, el del entorno, los ciudadanos desde la constelación de las instituciones de educación superior, deben crear este compromiso, el compromiso de la extensión universitaria y la responsabilidad social. Las instituciones de educación superior deben bajar a la arena como sector, de una manera constante, permanente y contundente, con hechos, ya que estos son el gran reto para los próximos años.

Las instituciones de educación superior deben establecer alianzas con los medios de comunicación y así, dar a conocer las actividades que se realizan, tanto a lo interno de la institución, como a lo externo. Estas instituciones deben potenciar desde ya, ahora, un equipo de líderes que estén presentes en el acontecer económico, social y cultural de las comunidades y países, y tener presencia permanente en los medios donde se debaten cuestiones y dar la cara.

## Recomendaciones

Acorde a los hallazgos del estudio, se hacen las siguientes recomendaciones.

Las líneas de trabajo se orientan a:

1. Impulsar acciones para la toma de conciencia y participación de la comunidad universitaria en el reforzamiento de los valores culturales.
2. Investigación, análisis y propuesta de solución a los grandes problemas sociales, económicos y culturales del país y de la región del Caribe.
3. Ofrecer a la comunidad nacional y regional, a los sectores productivos oficiales y privados, y a las comunidades locales, sus capacidades tecnológicas y científicas para su desarrollo.
4. Aprovechamiento de los recursos humanos técnicos, para ejecutar una amplia coordinación de asistencia técnica y promoción sociocultural.
5. Ofrecer un programa de comunicación y divulgación institucional que permita conocer la universidad.

6. Aprovechamiento de los resultados de las actividades de extensión, difusión y servicio, para retroalimentar el currículo.

## Estrategias establecidas para que todos los actores se involucren en el proceso:

1. Desarrollo de proyectos de servicio a la comunidad, integrados a la docencia.
2. Desarrollo de actividades regionales con los y las estudiantes y egresados.
3. Diseño de concursos de proyectos de soluciones a necesidades del entorno comunitario y sectorial ya identificadas.
4. Identificación de grupos de interés de sectores y de la comunidad, para realizar alianzas estratégicas en la aplicación de soluciones oportunas y pertinentes.
5. Creación de una red de cooperación en áreas de políticas públicas, con los profesionales y expertos que laboran en la institución.
6. Incorporación de actividades de extensión en las estrategias curriculares, como forma de integrar a los estudiantes con el entorno comunitario, social y sectorial.
7. Declaración de cada año para trabajar un valor de la institución, aplicándolo a nivel interno y externo.
8. Creación de incentivos para los y las participantes en las actividades de extensión.
9. Promoción del desarrollo de la creatividad y los talentos en los administradores y docentes, mediante la integración en las actividades de extensión.
10. Incentivo para los y las estudiantes de término, en la elaboración de proyectos para abordar situaciones en las comunidades y sectores, hacer concursos y buscar financiamiento para la ejecución.

## **Acciones establecidas para los grupos, a fin de lograr resultados óptimos en extensión universitaria:**

### **Para empleados administrativos:**

1. Creación de la red de voluntariado por sector y área de trabajo, a fin de integrarlos en acciones promovidas o vinculadas con la universidad.
2. Promoción de concursos para docentes que escriban proyectos de solución para situaciones identificadas en comunidades y sectores.
3. Creación de incentivos para docentes que se integren en equipos culturales, literarios, artísticos y deportivos.
4. Participación y promoción en ferias locales e internacionales de producción literaria, investigaciones, ensayos, inventos y otros.
5. Creación de premios para docentes que motiven a sus estudiantes a diseñar proyectos para solucionar problema de la comunidad o sector.
6. Promoción en las carreras de la organización de eventos de socialización e intercambio con los sectores y áreas de su especialidad.
7. Gestión de pasantías profesionales para actualización de conocimientos de los docentes.

### **Para los y las estudiantes:**

1. Involucramiento a los y las estudiantes en actividades culturales y deportivas.
2. Vinculación de los y las estudiantes, a través de la docencia, en acciones de beneficio para la comunidad y sectores vulnerables.
3. Creación del servicio social para estudiantes de término, en el cual dediquen un tiempo determinado a servicio de interés para la comunidad y la institución.
4. Apoyo en el desarrollo de pasantías para los y las estudiantes, ubicando empresas por áreas de interés y demanda.

### **Para egresados/as de la universidad:**

1. Fortalecimiento del comité de egresados de la universidad.

2. Acercamiento a egresados/as que han alcanzado altas posiciones en los sectores público y privado, para establecer acuerdos de trabajo conjunto.
3. Creación de una distinción especial a egresados/as que han alcanzado altas posiciones en los sectores público y privado.
4. Creación de premio al talento para egresados emprendedores, que han tenido éxito en el desarrollo de proyectos innovadores.

### **De interés general:**

1. Fortalecimiento de las actividades de los clubes de leones universitarios.
2. Expansión y diversificación de las actividades deportivas en la universidad.
3. Creación de grupos artísticos y culturales con estudiantes de la universidad.
4. Elaboración de presupuesto para las acciones del área de extensión.
5. Crear espacios permanentes de reflexión, en donde los vicerrectores, directores, docentes y estudiantes interactúen y compartan con los miembros de la comunidad, actividades inherentes a Extensión Universitaria.
6. Continuar con la Unidad de Extensión en los próximos cuatrimestres. Es muy importante que la experiencia en la implementación de esta disertación aplicada tenga continuidad. Se debe aprovechar la motivación que tienen los vicerrectores, directores, docentes y estudiantes, y así utilizar los recursos disponibles.
7. Ofrecer un programa de comunicación y divulgación institucional permanente y contundente, a lo que la autora agrega un ingrediente nuevo "Tour", para la difusión y divulgación institucional, tanto interna como externamente.
8. Incorporar los planes y proyectos de la unidad de extensión en los planes de estudio, con miras a expandir la universidad hacia la comunidad.
9. El mayor reto para todas y todos es mantener una disciplina permanente compuesto por personas que puedan tomar decisiones.



principales serían el seguimiento a los compromisos y asegurar su cumplimiento, siendo el principal apoyo y el comité técnico.

10. Los planes de acción deben ser incorporados de manera permanente en la discusión y análisis de trabajos conjuntos, con el compromiso de convertirlos en “planes anuales con presupuesto”.
11. Debe ser superada la poca fuerza de convocatoria, con la puesta en práctica de un instrumento permanente de información, que apoyará la gestión y el establecimiento del equipo técnico.
12. Las instituciones de educación superior deberían mantener informados, periódicamente, a todos los actores sobre sus avances en acciones y obtención de resultados.
13. La agenda de trabajo debe ser homogenizada entre líneas de acción y revisada con miras a implementar los planes de acción.
14. Para garantizar mejores resultados conjuntos, se recomienda realizar un mayor número de reuniones entre instituciones vinculadas por acciones conjuntas y hacia resultados compartidos, no solo durante las reuniones ordinarias y extraordinarias. El equipo técnico es el llamado a convocar este tipo de reuniones.
15. Se plantea la designación de un personal exclusivo que apoye el equipo técnico y se ocupe de las actividades diarias (logística, invitaciones, contactos y demás). Sus tareas

La universidad en la República Dominicana, como se observa en esta investigación, ha trabajado escasamente la extensión universitaria y la responsabilidad social, por lo que se recomienda establecer políticas y espacios de reflexión para tratar estos tópicos con la debida responsabilidad, además de sugerir la formación de una red de extensión dominicana en cada institución de educación superior y el conjunto de ellas. Todo esto con el fin de formar una red de redes de extensión y responsabilidad social dominicana y por qué no, formar un parlamento, sobre todo, de la República Dominicana. Los ciudadanos del mundo esperan una contundente presencia del liderazgo en educación superior, en lo referente a extensión universitaria y responsabilidad social.

## 2. Evaluación de la calidad de la educación básica del Distrito Educativo 10-02 a partir del Plan Decenal de Educación 2008-2018, durante los años 2008-2011.

Andrea Báez, José Fernando y Francisco Peña Pichardo.

### Introducción

Considerando que la calidad de la educación es una de las líneas fundamentales del Ministerio de Educación de la República Dominicana, siempre se considera oportuna, cualquier investigación sobre el tema para coadyuvar el crecimiento de la calidad educativa.

El Plan Decenal de Educación 2008-2018 tiene entre sus objetivos elevar la calidad de la educación, las políticas contenidas en el mismo son de gran importancia; no obstante, deben plasmarse en una realidad específica, por lo que este tema quiere determinar los resultados de la calidad educativa en los centros educativos que conforma el Distrito 10-02, durante los tres primeros años de implementación de dicho Plan.

La calidad de la educación es una realidad muy compleja, debido a la variedad de connotaciones, matices y enfoques que se presentan dentro de una misma realidad, por lo que, la falta de unificación de criterios agudiza más el problema.

El Distrito Educativo 10-02, Santo Domingo Norte, cuenta con centros educativos que se enmarcan dentro de comunidades y zonas con diversidad de características en el modus vivendi de sus habitantes.

Dentro de esta gran variedad de situaciones que permean el ambiente en los centros educativos, se puede señalar como elemento que avala esta problemática, la falta de evidencia garantizada del resultado de los indicadores de calidad que fungen como parámetros del sistema educativo dominicano, tendentes a elevar la calidad de la educación, tales como: rendimiento académico, repitencia, abandono, la cobertura, y también el involucramiento de todos los sectores sociales, a partir de implementación del Plan Decenal de Educación 2008-2018. Por tal razón surge la gran interrogante: ¿por qué a pesar de los proyectos y programas desarrollados a partir de los planes de educación, desde mediado de la década pasada y de contar con una serie de dispositivos legales avanzados, como es la propia Ley de Educación 66'97, aún los logros de los

aprendizajes de los estudiantes, no han alcanzado los niveles de calidad educativa esperados, de conformidad con los dispositivos y las normativas legales?

### Planteamiento del problema

A pesar de que la calidad de la educación se ha considerado como el punto medular del sistema educativo dominicano; y se han diseñado planes educativos centrados en la mejora de la práctica educativa, se han verificado limitaciones en la aplicación de las políticas educativas y en las estrategias para desarrollar estos planes. Esta situación puede parangonarse con lo expresado en el Modelo de Gestión de la Calidad para los Centros Educativos (2006), cuando se afirma que *"...a pesar de los planes, proyectos y programas desarrollados a partir del Plan Decenal de Educación, desde mediados de la década pasada y de contar con una serie de dispositivos modernos avanzados, como es la propia Ley de Educación 66'97, aún los logros de los aprendizajes de los estudiantes, no han alcanzado los niveles de calidad educativa esperados; de conformidad con los esfuerzos desplegados"*.

El Distrito Educativo 10-02 no es ajeno a esta realidad, por lo que ha tenido que proyectar todo su accionar en pos de establecer una relación entre las políticas y estrategias de los planes educativos y la disímil realidad que lo caracteriza, ya que su jurisdicción abarca la población de varios distritos municipales: Sabana Perdida, La Victoria y parcialmente Villa Mella, con una gama de centros educativos, tanto en la sociedad urbana como rural, contando esta última con la mayor cantidad de centros, lo que dificulta la operatividad de la planificación distrital

### Objetivo general:

Determinar los resultados de la calidad de la educación básica del Distrito Educativo 10-02 a partir de la implementación del Plan Decenal de Educación 2008-2018, durante los años 2008-2011.

### Objetivo específicos:

- Describir las principales políticas, estrategias y líneas de acción del Plan Decenal 2008-2018 en relación a la educación básica.

- Interpretar los resultados de los indicadores de promoción, rendimiento académico, abandono y cobertura a partir de la implementación del Plan Decenal de Educación 2008-2018 en el Distrito 10-02.
- Analizar el rendimiento académico de los estudiantes 8vo grado.
- Identificar las acciones de la formación continua de los docentes del Distrito Educativo 10-02 de acuerdo con las políticas del Plan Decenal 2008-2018.
- Verificar la gestión institucional de los centros educativos y su interacción con los organismos de participación.
- Proponer una guía de mejora de la calidad a partir de los resultados de la presente investigación.

### Principales referentes teóricos:

El principal referente teórico es la Ley General de Educación 66'97, en la que se pone de manifiesto la preocupación por elevar la calidad de la educación en la República Dominicana. En dicha ley, la calidad se enfoca como el marco de referencia del sistema educativo dominicano, que tiene como función garantizar la eficiencia y la eficacia global del mismo (Cap. I, Art. 58).

También tiene su fundamentación teórica en las políticas 1 y 3 del Plan Decenal de Educación 2008-2018:

**La política 1**, pretende "Movilizar las voluntades públicas y privadas con el objetivo de asegurar que la población de 5 años reciba un año de Educación Inicial y 8 años de Educación Básica inclusiva de calidad".

**Política 3:** "Revisar periódicamente, difundir y aplicar el currículo garantizando la comprensión lectora y el desarrollo lógico matemático en el Nivel Básico y promover una cultura de su cumplimiento desde una perspectiva de formación en valores que oriente el desarrollo humano integral, consolidando todas las demás dimensiones de la ciencia en los niveles educativos, así como la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC a los procesos educativos)".

## Tipo de investigación

### Investigación no experimental

La investigación no experimental es una investigación sistemática y empírica en la que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido, de manera que las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa y dichas relaciones se observan tal y como se han dado en su contexto natural.

### Tipo de estudio

En el estudio descriptivo se presentan las características demográficas de las unidades investigadas, se identifican formas de conductas y actitudes de las personas que se encuentran en el universo de la investigación, se establecen comportamientos concretos, se descubren y comprueban las posibles asociaciones de las variables de investigación.

### Estudio transversal

Se entiende que las investigaciones seccionales o transversales: son aquellas en las cuales se obtiene información del objeto de estudio (población o muestra) una única vez en el momento dado. En tal sentido esta investigación se circunscribe al campo de acción del Distrito Educativo 02 de la Regional 10, Santo Domingo Norte.

### Universo, población y muestra

- **UNIVERSO:** el Distrito Educativo 02, perteneciente a la Regional 10 Santo Domingo Norte.
- **POBLACIÓN:** los sesenta y dos (62) centros educativos del Nivel Básico del Distrito 10-02.
- **MUESTRA:** los treinta y siete (37) centros educativos del Nivel Básico con 8vo grado del Distrito 10-02 .

## Metodología empleada

### Método inductivo

Es un proceso de conocimiento que se inicia por la observación de fenómenos particulares con el propósito de llegar a conclusiones y premisas generales que pueden ser aplicadas a situaciones similares a las observadas.

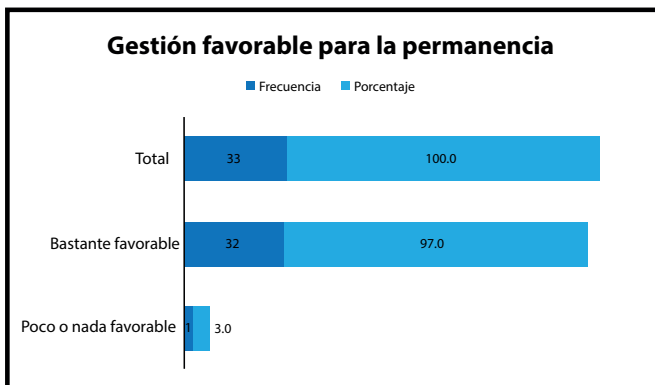
## Fases del método inductivo

- La observación
- El análisis
- La síntesis

## Técnicas de recolección de datos

- Visita al Distrito
- Visitas a los centros educativos
- Observación directa
- Cuestionario
- Guía de análisis
- Observación directa
- Cuestionario
- Guía de análisis

## Principales resultados



Fuente: Cuadro No.16 del cuestionario para directores

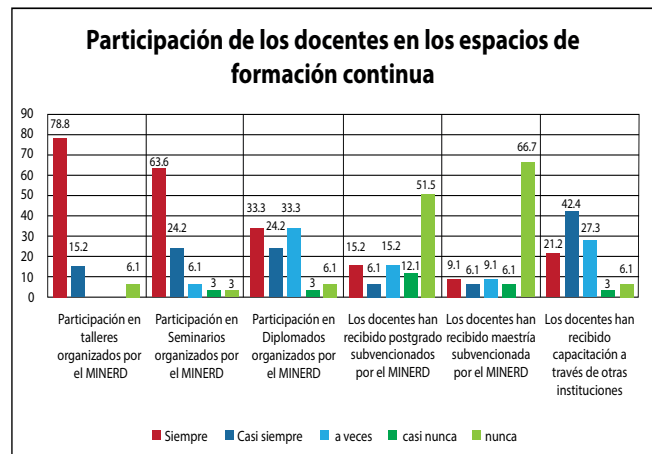
INDICADORES DE EFICIENCIA Y COBERTURA	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Porcentaje de reprobados	5,9%	6,17%	7,01%
Abandono	3,0%	3,22%	1,90%
Total promovidos Nivel Básico	90,5%	90,61%	91,10%

PROMEDIOS DE CALIFICACIONES OBTENIDAS EN PRUEBAS NACIONALES(EN ESCALA DE 0 A 30 PUNTOS)			
PROMEDIOS POR ASIGNATURA DISTRITO 02			
Asignaturas		Año 2010	Año 2011
Lengua Española	Año 2009, no disponible.	16,52	16,58
Matemática		16,37	15,92
Ciencias Sociales		16,38	16,28
Ciencias Naturales		16,46	15,98

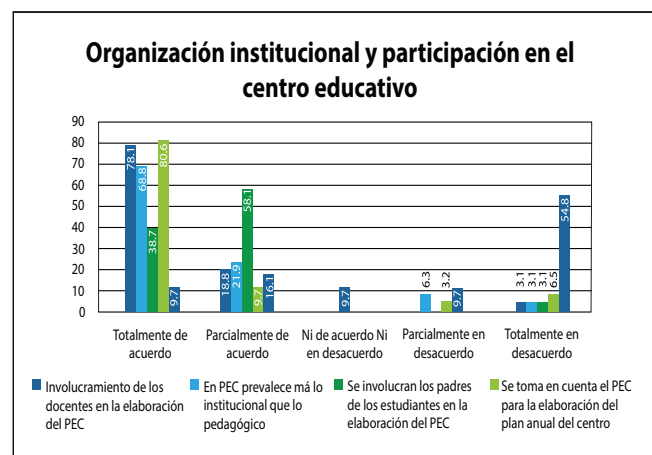
Fuente: Ministerio de Educación, República Dominicana. Dirección General de Evaluación y Control de la Calidad Educativa.

TOTAL PROMOVIDOS NIVEL BÁSICO	90,5%	90,61%	91,10%
-------------------------------	-------	--------	--------

Fuente: Ministerio de Educación, Oficina de Planificación y Desarrollo.



Fuente: Cuadro No. 18 del cuestionario para directores (formación continua)



Fuente: Cuadro No. 20 Organización institucional y participación del centro educativo.

## Discusión de los resultados

Se evidencia que el indicador de cobertura en el Nivel Inicial y primer grado, respectivamente, presenta una variación en la matrícula de un año a otro con una tendencia progresiva en el último año (2011). Siendo mayor la matrícula del sector público.

El comportamiento de estos datos estadísticos denota cierto grado de inestabilidad en la permanencia de estudiantes en los grados preprimario y primero. No obstante, en la matrícula total del Nivel Básico se verifica un ascenso mínimo en el año 2009 en relación al 2010, para el 2011 se percibe una disminución considerable.

En el indicador de reprobados se presentan los porcentajes totales obtenidos en todos los grados del Nivel Básico en los siguientes años: en el 2009, 5,9%; 2010, 6,7%; 2011 7,01%. Es notable la reducción de la cantidad de estudiantes reprobados en el año 2010 en relación al 2009; por el contrario en el 2011 se observa un aumento.

Los resultados presentados muestran las bajas calificaciones que obtienen los estudiantes en las cuatro (4) asignaturas evaluadas en las pruebas nacionales.

Estos promedios oscilan entre el 15.98 al 16.58; los mismos muestran una realidad muy negativa en el comportamiento del indicador de rendimiento académico de los estudiantes de este Distrito Educativo.

La formación continua de los docentes en este Distrito Educativo, ha estado en constante crecimiento, en unos aspectos más que en otros. En cuanto a los talleres, seminarios y diplomados el crecimiento ha sido notable, al igual que en las maestrías. Estos, están ejerciendo un protagonismo positivo en los centros educativos, cuando aprovechan las horas pedagógicas para socializar las experiencias obtenidas en sus prácticas.

En la investigación sobre la creación de un ambiente favorable para la permanencia, los datos recibidos justifican y defienden que un 97% de los centros encuestados están creando un ambiente favorable para la permanencia de los estudiantes.

En estos años se percibe un crecimiento significativo en la participación de los padres en los Centros Educativos y la vinculación de la comunidad con el centro. Algo que trasciende la mera participación de los padres, retomando una participación más activa en

orden administrativo, que en lo pedagógico, pese a que la situación económica y laboral de muchos padres les impide tener un mayor acercamiento al centro educativo y mayor vinculación.

## Conclusiones

En cuanto a las políticas 1 y 3 del Plan Decenal de Educación 2008-2018, se ha encontrado en los datos referentes a la matrícula del Nivel Inicial en el Distrito, la evidencia de una mejoría en la cobertura en el sector público; no obstante el grado de inestabilidad que se percibe en la población de un año a otro amerita conocer el factor que lo genera, se evidencia que el Distrito se proyecta hacia el logro de la meta planteada en la política. De igual manera en el Nivel Básico se registra la mayor población estudiantil en el sector público, lo cual está en concordancia con lo que se espera en el cumplimiento de la primera política del Plan Decenal 2008-2018.

En lo referente a indicador de cobertura que alude a la responsabilidad del Estado de garantizar la educación gratuita, se valora como un aspecto muy positivo la población estudiantil que albergan los centros públicos en este Distrito.

Conforme a los datos encontrados en la Dirección General de Evaluación y Control de la Calidad Educativa, el rendimiento académico de los estudiantes de 8vo grado del Distrito Educativo 10-02 en las cuatro áreas objeto de Pruebas Nacionales se evidencia que en los años 2009-2010 y 2010-2011 se mantiene un bajo promedio, lo que evidencia la carencia de dominio de los contenidos. Poniéndose de manifiesto cierto grado de debilidad o falta de efectividad en la práctica pedagógica.

Es necesario partir de los resultados de los estudiantes en las Pruebas Nacionales, para socializar en los grupos pedagógicos y reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, de modo que la planificación del centro educativo y de los docentes se focalice en la mejora de la práctica pedagógica con la finalidad de incrementar los conocimientos en los estudiantes.

La capacitación de los docentes se enfoca en esta investigación, desde dos perspectivas, en primer lugar la capacitación externa, expresada en los datos sobre los estudios realizados, que tienen los directores registrados de los docentes que laboran con ellos; en se-

gundo lugar la capacitación interna que hace referencia a la participación de los docentes en la formación a través de los grupos pedagógicos.

Para logra la elevar la calidad educativa hay que trabajar desde una dimensión integradora que involucre a todos los agentes, las comunidades e instituciones.

## **Bibliografía**

1. Ministerio de Educación (2011) Resumen Informativo de la Evaluación Diagnóstica en Cuarto Grado de la Educación Básica. Junio-Julio de 2011. República Dominicana.
2. Plan Decenal de Educación (2008-2018). 2da. Edición. República Dominicana.
3. Ley General de Educación y Cultura (1997). Edit. Alfa & Omega. República Dominicana.
4. Planificación Efectiva de la Labor Docente. Manual del facilitador o facilitadora (2003). República Dominicana.
5. Reglamento del sistema nacional de la calidad de la educación (1999). Santo Domingo, Rep. Dom.
6. Ordenanza 1'96 (1997) que establece el Sistema de Evaluación del Currículo de la Educación Inicial, Básica, Media, Especial y de adultos. Edit. Alfa & Omega. Rep. Dom.
7. Manual de Gestión de Proyectos Educativos. (2007). Rep. Dom.
8. Ordenanza No. 02-2008 (2008) Que establece el reglamento de las juntas descentralizadas. Rep. Dom.
9. Nivel Básico. Plan Decenal de Educación (1995). Edit. De colores, Santo Domingo, República Dominicana.
10. Participación de la sociedad civil en la Educación Dominicana (2006) Edit. Búho. Rep. Dom.
11. Mejía, Radhamés (coordinador), Dr. Manuel Maceiras, Dra. Carmen Labrador. Dr. Emilio García. Dr. Francisco Martínez. Dra. Marta Vásquez Martín. (2006). EDUCACIÓN, GLOBALIZACIÓN Y DESARROLLO HUMANO, República Dominicana, Edit. Búho.
12. Santana, Ramón (2010) Principios de investigación científica. Un texto para delinear una investigación. Edit. lino graph. Rep. Dom.

### 3. Sistematización de experiencias en la pasantía del Nivel Inicial del Centro Educativo. Juan Pablo Duarte,

Janny Dahiana Canelo Pérez, Sugely Altagracia Herrera, Yamelin Monegro.

#### Resumen

Los estudiantes de educación del Recinto Juan Vicente Moscoso del ISFODOSU realizan una pasantía. Es el proceso mediante el cual los estudiantes de pedagogía combinan la práctica profesionalizante con la intervención de una problemática a través de la investigación - acción, partiendo de cuatro elementos o fases sugeridas por E. Kemmis (1984) como son: Observación, planificación, acción y reflexión con lo que se comienzan a desarrollar y luego se culmina el proceso de pasantía. Investigación y docencia como un todo no separable en el cual se tratan de verificar y perfeccionar cuatro componentes conceptuales en el orden ético pedagógico: Competencia del docente, Cohesión de la práctica y la investigación, Pertinencia de los aprendizajes e Interacción de la competencia pedagógica con la comunidad educativa.

Estas pasantías están organizadas en los tres últimos cuatrimestres y propone una mejora en el proceso de gestión de los contenidos y del manejo áulico de los futuros docentes, incidiendo significativamente en la transformación de la educación en la región del Este del país a través de la investigación y la formación.

Su trabajo comienza con una observación general de las fortalezas y debilidades que se puedan presentar en las aulas en sentido general, los cuales pueden ser: en los estudiantes, en contenidos, de coherencia y pertinencia de la planificación o en la misma práctica docente u otro.

El Recinto Juan Vicente Moscoso (RJVM) es el centro responsable de la formación de maestros y maestras, el cual está ubicado en la ciudad de San Pedro de Macorís, ubicada en el este de la República Dominicana; esta institución es uno de los 6 recintos que tiene distribuido en todo el país el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), entidad formativa dedicada a la educación superior, ofertando, licenciaturas en Educación Inicial, Educación Básica, Educación Física; maestrías en diferentes áreas del saber, diplomados entre otros cursos.

Para la fecha actual, el Recinto Juan Vicente Moscoso ha acumulado una vasta experiencia en los campos señalados y ha contribuido a los procesos de cambios que se han generado en toda la región en materia de docencia, supliendo de los recursos humanos necesarios a diferentes instituciones educativas tanto públicas como privadas de todos los niveles educativos.

El centro educativo Juan Pablo Duarte, lugar donde se procedió a la sistematización de las experiencias, se encuentra contextualizado en la parte alta del municipio cabecera de San Pedro de Macorís, perteneciente al Distrito Educativo 05-01, oferta la formación en los niveles Inicial y Básico de la Educación Dominicana; además, este centro funciona como plataforma para las pasantías de los estudiantes de término, quienes tienen que pasar por el proceso de práctica docente y ayudantía en el 5to y 6to cuatrimestre, previo a la inserción a las pasantías.

Es principalmente la razón por la que se nos hace necesario realizar la memoria sistematizada de las experiencias de grupos de pasantes en el centro educativo señalado anteriormente como un testimonio del trabajo realizado, que permita constatar su impacto en el sistema educativo de nuestra región y que sirva como referencia para la continuidad de los proyectos de investigación y sistematización.

#### Sistematizador

**Loreto M. Álvarez**, pedagogo del Recinto Juan Vicente Moscoso (RJVM) con Maestría en Educación, con experiencias en el proceso de formación de maestros. Investigador del Recinto y del Instituto Dominicano de Investigación y Evaluación para la Calidad de la Educación, IDEICE.

#### Conceptos

##### Sistematizar

Según plantea el experto en esta área, Oscar Jara (1994), manifiesta que la palabra sistematización en determinadas disciplinas se refiere, principalmente, a clasificar, catalogar, ordenar datos e informaciones, a "*ponerlos en sistema*".

## Sistematización de experiencias

Para la autora Marfil Francke (1995) “la sistematización de experiencias de promoción es un proceso de reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia de promoción vivida personalmente (o sobre determinados aspectos de esta), mediante el cual interpretamos lo sucedido, para comprenderlo.

Otra de las autoras que opina es María Mercedes Barnechea (2007) “la sistematización de experiencias, justamente, pretende explicitar, organizar y por tanto, hacer comunicables, los saberes adquiridos en la experiencia, convirtiéndolos por consiguiente, en conocimientos producto de una reflexión crítica sobre la práctica”. También Garapena, dice: “en términos generales podemos definir la sistematización como la interpretación crítica de una experiencia que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo”.

### Objetivo general:

Sistematizar las experiencias de la práctica e investigación acción en las pasantías.

### Objetivos específicos:

- Evaluar cuáles han sido los alcances y la influencia de las Investigaciones en las pasantías en el ámbito educativo cercano en la región.
- Rescatar las experiencias, sistematizándolas y dándolas a conocer.
- Realizar un análisis crítico de las experiencias.
- Dar a conocer las buenas experiencias.
- Propiciar cambios en los resultados de las pasantías.
- Constatar el impacto social de este trabajo en el sistema de formación del RJVM.
- Elaborar una propuesta que facilite la continuidad de los procesos de sistematización de las buenas experiencias.
- Determinar el alcance de la práctica profesionalizante del Recinto Juan Vicente.
- Analizar el impacto de la misma.

**Palabras claves:** Sistematización de experiencias, cohesión práctica e investigación acción, pertinencia de los aprendizajes, cambios educativo, interacción constructiva, impacto de las intervenciones, políticas investigativas del Recinto Juan Vicente Moscoso.

### Líneas de acción

1. Revisión documental de la investigación y la práctica, en pasantía del centro Juan Pablo Duarte.
2. Organización diacrónica de las experiencias referidas a investigaciones en las pasantías.
3. Recopilación de testimonios de actores participantes en la pasantía del centro Juan P. Duarte.
4. Elaboración de conclusiones y sugerencias para la continuidad de los proyectos de investigación y sistematización en las pasantías.

## Trabajos sistematizados y sus resultados

### Título

### **Incidencia del área recreativa en el comportamiento de los estudiantes del Nivel Inicial, en el centro educativo Juan Pablo Duarte.**

Janny Dahiana Canelo Pérez, Sugely Altagracia Herrera, Yamelin Monegro

### Descripción de la problemática

En el área de recreación del Nivel Inicial del centro educativo Juan Pablo Duarte, las estudiantes observaron cuidadosamente los aspectos más relevantes, los cuales pueden influir negativamente en el comportamiento y la socialización de los niños del Nivel Inicial, al momento de realizar las actividades recreativas en el entorno de juego.

Las debilidades encontradas y que ejercían mayor influencia en el comportamiento de los estudiantes en el área recreativa fueron: una aguda carencia de materiales e instrumentos de juego en el área de recreo, los niños tenían poca opción de jugar sanamente, lo que inducía a estos asumir conductas agresivas; los niños tomaban objetos peligrosos para jugar sin importar



las consecuencias como eran: piedras, palos, ramas, los lápices y otros objetos que en la mayoría de los casos desencadenaban agresiones físicas.

La falta de un espacio e implementos adecuados para la recreación limitaba el desarrollo de las diferentes habilidades y destrezas física, biológica y mental que debían desarrollar los infantes en esta área. La problemática se extiende sutilmente a la limitación del entretenimiento, la diversión sana, la relajación mental en los niños y niñas de este nivel en el horario de juego al aire libre o tiempo de recreo; además, la adecuación del entorno en el que se desarrollan estas actividades. El equipo investigador se propuso tratar de mejorar significativamente el entorno y gestionar los materiales necesarios para tratar de cambiar la conducta de los estudiantes intervenidos, con los recursos mínimos para el entretenimiento al aire libre como fueron: columpios, neumáticos decorados, imágenes y caricaturas del agrado de los niños, así como diferentes materiales que respondieran a los intereses de su edad.

### **Objetivo general:**

Analizar la incidencia del área recreativa en el comportamiento de los estudiantes del Nivel Inicial, en el centro educativo Juan Pablo Duarte.

### **Metodología**

Usaron la investigación-acción, con el modelo de Kemmis.

### **Resultados del diagnóstico**

El equipo investigador encontró lo siguiente: que el nivel de socialización entre los estudiantes en el área recreativa era muy poca. Además, que los juegos agresivos y violentos eran producto de la falta de implementos de juegos y la adecuación del espacio de recreación, por lo que los niños no mostraban mucho entusiasmo salir al recreo. Ocasionalmente algunos estudiantes llevaban sus propios juegos y se aislaban, seleccionando uno o dos de sus compañeros para jugar; también pudieron observar que la actitud colaborativa y de integración entre los estudiantes, tanto en el aula como en el patio, era muy pobre.

## **Planificación de actividades para mejorar la problemática**

Se planificaron las siguientes actividades: gestionar la consecución de gomas, lo que implicaba enterrarlas y pintarlas. Conseguir materiales y construcción de los columpios. Decoración de las paredes con imágenes apropiadas a la edad y los intereses de los niños. Diligenciar manuales y aplicar juegos dirigidos al aire libre y en el aula. Desarrollar actividades que provoquen el desarrollo de la expresión corporal.

### **Fase de observación**

#### **a) Antes**

Los estudiantes del Nivel Inicial eran agresivos en el área recreativa, ya que no tenían suficientes juegos para disfrutar del juego al aire libre.

Los niños no tenían una buena socialización y no le gustaba compartir, ya que se agredían físicamente entre ellos.

Los niños a la hora del juego al aire libre no sentían motivación acudir al área recreativa, ya que no había juegos para su motivación e interés de ellos.

#### **b) Durante**

Al iniciar la actividad de expresión corporal los niños se mostraron más motivados, aunque no todos se relacionaban.

Además, realizamos dinámicas donde los niños aprendían sobre la organización de los turnos para utilizar los juegos del área recreativa.

#### **c) Después**

Los niños adquirieron hábitos de compartir y colaboraciones muy importantes, además respetaban los turnos en la participación con los juegos recreativos.

Organizamos equipos para realizar juegos donde aprendieron a relacionarse y compartir entre ellos. En cuanto a la motivación y el comportamiento era más eficaz entre los estudiantes.

Ya establecidos los juegos suficientes en el área recreativa, los niños tenían oportunidad de jugar libremente sin agredirse, y adquirieron un comportamiento adecuado.

## Conclusiones

Se concluye que en los trabajos investigativos realizados por los estudiantes en su pasantía, la mayoría de ellos ejecutan procedimientos coherentes, metódicos y de alto rigor científico. También se concluye que los procesos de mejoras son valorados positivamente por los profesores de los centros educativos en donde se ejecutan. Se pudo comprobar que los trabajos de investigación de alta relevancia realizado por los estudiantes quedan en el anonimato. También se determinó que el 100% de los estudiantes desconocen la existencia de organizaciones o entidades que se dedican o le permiten publicar sus trabajos investigativos para que no queden en el anonimato.

## Recomendaciones

A los estudiantes que se animen a dar a conocer sus trabajos investigativos con el centro que les da facilidades para sus trabajos de grado, así como con la comunidad educativa.

Al Recinto Juan Vicente Moscos, que asuma políticas de sistematización y publicación de los trabajos investigativos más relevantes a nivel regional, como incentivo a la investigación y a la producción.

Al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), que importante la investigación educativa, abriendo espacio y oportunidades a todos los docentes y especialistas de esta institución.

En el entendido de que la investigación tiene sus valores económicos, se les recomienda a las autoridades del ISFODOSU aumentar el presupuesto económico a la unidad de investigación, para que se puedan ejecutar investigaciones relevantes y con rigor científico, además de publicarlas.

## Bibliografía

1. Barnechea, M. M (2007) Retomando Los Hilos Pendientes De Un Debate. 1996, durante tres días, en Santiago de Chile.
2. Jara, O. (1994), La Sistematización. Publicaciones Alforja, Perú.
3. Jara, O. (1994), Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica. San José: Centro de Estudios.
4. Jara, O. (2005), Sistematizando experiencias: apropiarse del futuro. Recorridos y búsquedas de la sistematización de experiencias. Valencia: L'Ullar.
5. Jara, O. (2006), «Sistematización de experiencias: Caminos recorridos y nuevos horizontes», La Piragua, n. ° 23.
6. Francke, M. (2010) Marco Conceptual de la Sistematización de Experiencias. Dirección General de Políticas de Desarrollo Social, Dirección de Investigación y Desarrollo Social, Lima.

#### **4. Liderazgo institucional y organizacional de los directores de los centros educativos de media del Distrito 15-05, Santo Domingo Oeste.**

Miguelina López Pozo y Fior Daliza Rojas.

##### **Introducción**

##### **Análisis de los estilos de liderazgos que prevalecen en los directores de los centros educativos de media del Distrito 15-05 de Santo Domingo Oeste.**

La falta de liderazgo institucional y organizacional en algunos gestores de los centros educativos del país se hace más marcada en aquellos centros cuya población estudiantil es muy numerosa y con alta vulnerabilidad social.

Un centro educativo en el cual el director no ejerza un liderazgo carece de institucionalidad, ya que se ve afectada toda la comunidad educativa, los maestros muestran gran desinterés, no cumplen con su rol, las clases que imparten son rutinarias, no se preocupan por ofrecer una educación de calidad y mucho menos en innovar su práctica docente. Los alumnos son indisciplinados, tienen un bajo rendimiento académico, repiten con frecuencia y hay un alto grado de deserción.

En cuanto a los padres, no se sienten comprometidos con el centro educativo y por ende no apoyan las actividades que realizan.

De este modo, el liderazgo se ve cada día menos como una característica individual y carismática, sino como una función que se da en toda la institución. El liderazgo es entendido como una función estratégica para toda la organización, pues incide directamente en el clima laboral de la institución.

Este estudio permite ofrecer informaciones que ayudan a conocer más acerca del tipo de líder que gestiona en los centros educativos de media, que tienen bajo su responsabilidad una población de gran complejidad como es la de los jóvenes y adolescentes.

Este estudio muestra el tipo de liderazgo que ejercen los gestores de los centros objetos de estudio y a su vez presenta la organización tanto en los aspectos institucionales como en los aspectos de carácter pedagógicos.

Los centros seleccionados para el estudio fueron: el Víctor Garrido (matutino y vespertino) y el centro República de Guatemala correspondiente al Distrito Educativo 15-05.

##### **Objetivo general:**

Comparar el liderazgo organizacional e institucional prevaleciente en los centros educativos del Nivel Medio, Víctor Garrido, matutino y vespertino, y República de Guatemala del Distrito 15-05.

##### **Objetivo específicos:**

- Determinar el clima organizacional y gerencial que se siente en los centros de media del Distrito Educativo 15-05.
- Investigar cómo percibe la comunidad educativa el liderazgo de los directores de los centros objeto del estudio.
- Determinar cómo incide el liderazgo que ejerce el director del centro en la calidad educativa de los procesos pedagógicos.
- Establecer comparaciones en relación al tipo de liderazgo y la capacidad de gestión institucional y pedagógica que ejercen los gestores de los centros objetos de estudio.

##### **Referentes teóricos:**

Sobre el liderazgo, el filósofo Hugo Landolfi (2011) lo define como: el ejercicio manifestativo de las actualizaciones y perfeccionamientos de un ser humano, quien por su acción se coloca al servicio del logro de una misión, de uno o varios objetivos propuestos por una visión. Dicha visión debe alinearse y subordinarse necesariamente al bien último del hombre.

Tipos de liderazgo según Cyril Levicki, (1998) en su libro El gen del liderazgo, propone la existencia de siete tipos de líder:

##### **a) Líder democrático:**

El líder democrático es aquel que prioriza la participación de la comunidad, permite que el grupo decida por la política a seguir y tomar las diferentes decisiones a partir de lo que el grupo opine. Tiene el deber de potenciar la discusión del grupo y agradecer las distintas opiniones que se vayan generando.

Cuando se está en la necesidad de resolver un problema, el líder ofrece diversas soluciones, entre las cuales la comunidad debe resolver cuál tiene que ser la solución más apropiada.

**b) Líder laissez-faire (dejar pasar):**

Este tipo de liderazgo se basa en una participación mínima del líder, este otorga la total libertad en las decisiones o individuales, en todo caso su participación en las decisiones es limitada, ejerce poco control sobre los miembros del equipo. Esto inspira libertad de acción y creatividad, pero a veces genera poca motivación y deja el grupo a la deriva.

**c) El liderazgo participativo:**

Es el líder que consulta con sus subordinados acerca de sus decisiones. El comportamiento del líder implica pedir opiniones y sugerencias. Fomentar la participación en la toma de decisiones y reunirse con los subordinados en los lugares de trabajo. El líder participativo fomenta la discusión en grupo y las sugerencias por escrito.

## **DIMENSIONES ORGANIZACIONALES EN UNA ESCUELA**

Según Carriego, C. (2007), refiere Dimensiones Organizacionales en torno a la escuela:... Se compone de un conjunto de aspectos estructurales que determinan un modo de funcionamiento. En esta dimensión se pueden analizar todas las cuestiones relacionadas con la formación de la organización. Esta dimensión es la que caracteriza la forma particular en la que la escuela pretende alcanzar sus fines.

### **Características del director como líder democrático, según Cristina Carriego (2007):**

1. La tarea que realiza tiene un impacto y una trascendencia social.
2. Las tareas que realiza solo pueden desarrollarse con otros.
3. Es indispensable aprender a escuchar.
4. El compromiso de la escuela con su misión debe reflejarse en logros de los alumnos.
5. Dichos logros pueden ayudar a mejorar la vida de los alumnos.

## **Clima Institucional**

Assenza Parisi, (2000, p.6) plantea que desde los años cincuenta se abre paso la concepción de lo organizacional como "*Sistemas Sociales*". Efectivamente, la concepción de las organizaciones como sistemas complejos por subsistemas interdependientes, necesidades de reciprocidad, equilibrio, etc., y, sobre todo, abiertos al entorno.

Los supuestos que fundamentan el estudio del clima o ambiente social en las instituciones humanas proceden de teorías psicosociales que asocian las necesidades y motivaciones de los sujetos con variables estructurales de tipo social. Muchos estudios sobre el clima se basan en el modelo interaccionista (desarrollado por Kurt Lewin y posteriormente por Murray en la década de los 30). Presentan los primeros fundamentos interpersonales o psicosociales.

Lewin (en Villa y Villar, 1992). Examina las complejas asociaciones entre personas, situaciones y resultados y llegan a definir la conducta personal como una función de un proceso continuo de interacción multidireccional o de feedback entre el individuo y las situaciones en que él se encuentra. Por otra parte, se sabe que el aprendizaje se construye principalmente en los espacios inter subjetivos, es decir, en el marco de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto de aprendizaje, (p.17).

## **Liderazgo organizacional**

Según Harari O. (2002). El liderazgo eficaz se ejerce a través de un amplio espectro de responsabilidades a lo largo del tiempo. Dentro de una organización que involucra a muchas personas relacionadas con diversas tareas, el líder debe impulsar un alto desempeño y garantizar el bienestar del grupo.

Covey (1999) plantea que los directores de centros educativos se ven inmersos constantemente en situaciones problemáticas. Un ejemplo de esto es la alta concentración de función que los afectan, puesto que tienen que desempeñar más de lo que le corresponde, en especial los que dirigen en zonas aisladas ya, que no cuentan con un personal de apoyo necesario.

## Metodología utilizada

- Tipo de estudio, descriptivo comparativo.
- Método analítico.
- Técnica de recolección de datos: cuestionarios, documentos y la observación.
- Población y muestra seleccionada de los centros.

CLASIFICACIÓN	POBLACIÓN TOTAL	MUESTRA
Directoras	03	03
Docentes	60	60
Estudiantes	2000	332
Padres	Indefinido	60

## Principales resultados

En relación al clima organizacional y gerencial, la investigación arroja que los directores de estos centros educativos mantienen una buena comunicación con los padres, fomentan una buena disciplina y una convivencia pacífica, además, supervisan al personal bajo su cargo.

Esto confirma lo que expresa Alpizar (1982) en cuanto al desarrollo de un clima institucional armónico, que favorece el desarrollo de las emociones y las relaciones interpersonales, ya que se crea un ambiente de confianza y respeto que propicia la relación de un trabajo voluntario. El ambiente escolar también influye en el desarrollo escolar de los estudiantes, en cómo se perciben a sí mismos y cómo construyen su identidad cultural y su sentido de pertenencia a la escuela.

En cuanto a los resultados que presenta el estudio en relación a la frecuencia con que los directores supervisan a los docentes a su cargo, los estudiantes y los docentes coincidieron que la supervisión realizada se hace mensualmente. Esta frecuencia se podría considerar como aceptable en lo que se refiere a la labor de supervisión para el seguimiento a las funciones de un buen gestor.

Un factor a destacar y que de cierta manera se percibe como positivo en la forma de liderar los procesos de carácter institucional de la vida de los centros, ha sido el aporte y apoyo recibido de instancias educativas externas al centro, como ha sido la asesoría de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). No obstante, las observaciones en el centro reflejan cierta

incertidumbre producto de relaciones de poder entre algunos docentes y las directoras, lo que de alguna manera afecta el clima laboral de los centros, en especial del liceo Víctor Garrido (matutino).

Las directoras de estos centros educativos, calificaron la relación que tienen con la comunidad educativa de excelente a buena, mientras que los docentes dicen que es buena y los padres opinaron que esta relación se da entre buena y regular, siendo esta la valoración más baja de todas.

Según Brunner (1972) las familias de los estudiantes y agentes de la comunidad tienen una presencia activa en la planificación, evaluación y ejecución de la planificación global del centro, participan en las reuniones, se integran con los estudiantes en actividades, participan en proyectos escolares integrados y se interesan por la escuela. Esto no se percibe en un 100% en estos centros educativos.

Es posible que el porcentaje más bajo de la opinión de los padres sea producto de que no existe una relación cercana entre el centro y los padres. Además este comportamiento evidencia que el tipo de liderazgo que ejercen las directoras de estos centros es poco participativo, de lo que se infiere que prevalece en estos centros cierta tendencia hacia un liderazgo de tipo autoritario o paternalista.

La autovaloración que se atribuyen las directoras sobre el tipo de liderazgo que ejercen en los centros que dirigen, es democrático y paternalista en un 100%. Mientras, que la directora del centro Víctor Garrido (matutino), considera que además de ejercer un liderazgo democrático y paternalista ejerce el estilo de líder *laissez-faire* (dejar hacer).

Sin embargo, los docentes les atribuyen un liderazgo democrático, participativo en un 85% y en menor proporción atribuyen un liderazgo paternalista. La opinión de los padres en relación a la percepción del tipo de liderazgo que ellos les atribuyen a los directores donde estudian sus hijos es el tipo democrático.

De este análisis se derivan algunas reflexiones si se parte del punto de vista de las teorías y de los tipos de liderazgos, en relación a la concepción de las directoras al respecto del tipo de liderazgo que ejercen y en los cuales ellas se auto valoran. Se percibe cierta

discrepancia entre la autovaloración de estas gestoras en cuanto al liderazgo que ellas suelen atribuirse y la percepción de los docentes y los padres.

## Conclusiones

Las directoras de estos centros educativos cumplen con sus funciones de carácter administrativo y en cuanto lo pedagógico dan seguimiento, acompañan y supervisan el trabajo que realiza el personal docente y administrativo y cumple con la evaluación del proceso de aprendizaje en los alumnos.

Los estudiantes y profesores opinan que la relación de los gestores con la comunidad educativa es buena, pero los padres no tuvieron la misma percepción, no necesariamente por falta de comunicación del director, sino porque esta comunicación solo existe con la sociedad de padres y los comités de padres, los cuales están formados recientemente. A pesar de esto la comunidad educativa participa constantemente en las diversas actividades que realiza el centro educativo.

Los centros investigados cuentan con su Proyecto Educativo de Centro (PEA), su Plan Operativo Anual (POA) y con su cronograma de actividades. La investigación refleja que en los liceos Víctor Garrido, matutino y vespertino, los docentes utilizan estos instrumentos más que los docentes del liceo República de Guatemala. La mayoría de los padres muestran desconocimiento de los mismos, ya que solo un por ciento de ellos (Sociedad de Padres) participa en su elaboración.

El estudio concluye señalando que los estilos de liderazgo que predominan en los gestores de los centros tanto en el Víctor Garrido (matutino y vespertino) y el centro República de Guatemala ejercen un liderazgo con tendencia de ser democrático y en menor proporción se le atribuye un tipo de liderazgo participativo, esto se debe a su trabajo en equipo, la calidad de la gestión, el ambiente democrático y abierto a los cambios y retos que demanda el Plan Decenal 2008-2018 y el avance de los nuevos tiempos. Además su excelente clima Organizacional y gerencial de un trabajo responsable y colaborativo.

## Bibliografía

1. Alpizar W (1982). Técnica didáctica para el trabajo en grupo editorial de la universidad de Costa Rica San José.
2. Assenza V. Parissi (2000). La escuela y el centro de formación como organizaciones sociotécnicas. Cuaderno de trabajo No. 6 DEL. Disponible vía internet. <http://www.compudet.org/dsivit/ftp/cuad6p01.htm>.
3. Carriego, Cristina. (2007). Los Desafíos de la Gestión Escolar, una investigación cualitativa. Editorial Stella. Argentina.
4. Covey (1990-1995). Los siete hábitos de la gente altamente efectiva. Editorial Paidós Ibérica S.A Barcelona.
5. Covey (1995). Liderazgo centrado en principio. Editorial Paidós Ibérica S.A Barce.

## Autores:

### Miguelina Altagracia López Pozo

Avenida Independencia km 7 ½, urbanización Beta, calle 1ra. No. 50

**Cel.** 829-943-0840 / **Tel.** 809-274-5212

**Email.** [licda.miguelinalopez@autlook.com](mailto:licda.miguelinalopez@autlook.com)

**Cédula:** 001-0815363-6

**Nacionalidad:** Dominicana

**Educación profesional:** Profesorado en Educación en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), 1998. Licenciatura en Educación Básica en el Instituto de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), Recinto Félix Evaristo Mejía (2004). Maestría en Gestión de Centros Educativos (ISFODOSU), 2012. Otros cursos: Diplomado en Terapia de Aprendizaje y de Moderación de Conducta (2010); Diplomado en Acompañamiento a Docentes (2011-2012); talleres de ortografía y caligrafía, de crecimiento personal, de uso de materiales didácticos, del uso de las TIC, entre otros.

**Lugar de trabajo:** Hogar Escuela Rosa Duarte, como directora (1998-2012).

**Fior Daliza Rojas Rosa**

Av. / Isabel Aguiar No. 44, residencial Jardines de la Isabela, edificio Begonias Apto. B-42, Zona Industrial de Herrera, Santo Domingo Oeste.

**Cel.** 809-602-0280 / **Tel.** 809-237-5626.

**Email.** Fior\_rojas@hotmail.es

**Cédula:** 059-0005943-6

**Fecha de nacimiento:** 19 /06/1970

**Nacionalidad:** Dominicana

**Educación profesional:** Maestría en Gestión de Centros Educativos, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU-Recinto Félix Evaristo Mejía), 2010-2012. Diplomado en Gestión de Centro, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM 2007). Licenciada en Educación Básica, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Otros cursos: Microsoft Excel, MS-Windows 95, Microsoft FoxPro, Sistema Operativo MS-DOS (1999), Locución Escuela Otto Rivera (Año-2008).

**Lugar de trabajo:** Escuela República de Guatemala (1999-2012). Escuela Rafaela Santaella (2007-2012).

## 5. Perfil del coordinador docente de los centros educativos oficiales del Nivel Básico, Distrito Educativo 04, Regional 10, santo Domingo II, 2010-2011.

Juana Ramona Manzueta Medina y Yerys Amantina Batista Vargas.

### Contextualización del tema y planteamiento del problema

El tema de esta investigación lleva el nombre de *"Perfil del Coordinador Docente en los Centros Educativos Oficiales del Distrito Educativo 10-04, Nivel Básico, Año Escolar 2010-2011"*, presentado como trabajo de tesis para optar por el título de *"Maestría en Gestión de Centros Educativos"*.

En las escuelas públicas no existía de forma institucional el coordinador. Sus funciones las realizaba, con frecuencia, el director, subdirector o algún docente a medio tiempo. Es a partir del año escolar 2009 cuando se observa que el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) oficializó la existencia de un coordinador para trabajar a tiempo completo con los docentes, nombrando a una persona en casi todos los centros educativos, aunque no todos tienen el perfil necesario para ejercer esta delicada función dentro del quehacer educativo, aunque la mayoría tiene interés en realizar su trabajo con óptimo desempeño. Explorar el perfil que necesita tener un coordinador docente para incidir positivamente en la labor docente, partiendo de la realidad existente, parece pertinente. Modelar el perfil necesario para incidir en los procesos y resultados pedagógicos de los centros del Distrito 10-04, es lo que se evaluará con esta investigación. En resumen, el problema planteado es describir cuál es el perfil del coordinador docente en los centros educativos del Nivel Básico pertenecientes al Distrito 10-04 durante el año escolar 2010-2011. Este estudio es un aporte y un canal de sensibilización para que el trabajo de coordinación docente se vea como una ayuda y acompañamiento al trabajo educativo, haciendo un perfil derivado de lo que tenemos y lo que esperamos.

### Objetivo general:

Evaluar el perfil del coordinador docente en los centros educativos del Nivel Básico, del Distrito 10-04, durante el año escolar 2010-2011.

### Objetivos específicos:

- Describir la relación del coordinador con los docentes y demás miembros del equipo directivo, especialmente el director, en los centros del Nivel Básico, Distrito 10-04.
- Identificar la resistencia que tienen los docentes acerca de las funciones de los coordinadores en relación a su labor de acompañamiento y la autoevaluación que hace el coordinador de su desempeño.
- Determinar cómo fue el proceso de acompañamiento de los coordinadores en los centros del Nivel Básico, Distrito 10-04, durante el año escolar 2010-2011.
- Analizar el impacto que ha producido la presencia del coordinador docente en el manejo de la convivencia escolar en los centros del Nivel Básico del Distrito 10-04.
- Verificar la coincidencia y disidencia del perfil teórico del coordinador y la práctica que en la realidad se ejecuta en el Distrito 10-04.
- Proponer una guía de recomendaciones para mejorar el desempeño de los coordinadores docentes del Distrito 10-04.

### Principales referentes teóricos

La presencia de un coordinador docente en las escuelas públicas de la República Dominicana, es relativamente nueva. Según estudios de la situación de la labor docente en el Plan Estratégico de Educación 2008-2012, validado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), sostiene que *"No existe un sistema de supervisión y acompañamiento eficiente y articulado"*, Polanco, Francisco, 2001. A partir de esta debilidad, dicho Plan propone la implementación del *"Subprograma de Fortalecimiento de la Supervisión Educativa y Acompañamiento Pedagógico"*, dando origen a la integración de los coordinadores docentes en las escuelas oficiales, con el propósito de impulsar la calidad educativa. A partir del 1991, se creó una comisión de técnicos nacionales e internacionales, con el objetivo de formular una nueva ley para la educación que diera respuesta de solución a los problemas educativos presentes. Se contempla una serie de transformaciones, compiladas en el Plan Decenal de Educación, que vino a ser una eficaz herramienta para el desarrollo educativo. En 1997, se crea la actual Ley de Educación No. 66.97. En el Art. 59,



dice: "Las autoridades encargadas de la supervisión y de la evaluación global del sistema, pondrán especial énfasis en el establecimiento de medidas correctivas, para los casos en el que el proceso educativo no resultare de la calidad deseada." A través de la Orden Departamental 5`91 "se establece una estructura administrativa de transición en el sistema educativo dominicano, las direcciones regionales pasan a depender de la Dirección General de Supervisión y esta de la División de Descentralización y Control de la Educación".

## Metodología

### Tipo de investigación

El tipo de estudio inicia como exploratorio, pues se hizo un primer acercamiento al tema de investigación para la toma de contacto con el mismo, atendiendo a que el perfil del coordinador docente es una innovación en las escuelas públicas del sistema educativo. Continúa como un estudio de tipo descriptivo, porque describe y valora el perfil del coordinador docente en el Distrito 10-04, Nivel Básico, durante el año escolar 2010-2011.

## Método de investigación

El método utilizado es el inductivo, el cual consiste en partir de lo particular hasta llegar a lo general. En este caso a nivel particular de lo que es y hace un coordinador docente, hasta llegar a la situación general del Distrito 10-04 en el Nivel Básico.

### Las técnicas utilizadas para la recogida de datos de investigación son:

Documentación bibliográfica, observación directa, entrevistas y cuestionarios.

### Universo, población y muestra:

La población la compone los 21 centros educativos del Nivel Básico, Distrito 10-04.

Se eligió a la totalidad de los 21 directores de los centros educativos que funcionan con el servicio pedagógico de 19 coordinadores del Nivel Básico, seleccionando la totalidad de los centros para obtener la visión general del Distrito en estudio. En el caso de los docentes, de un total de 582, se calculó una muestra de 123 maestros, siguiendo el estándar muestral correspondiente.

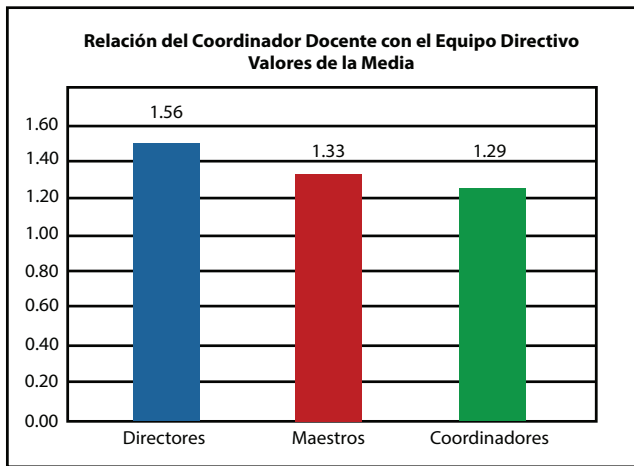
## Resultados y su discusión

### Nivel de cumplimiento de los acuerdos y/o compromisos realizados con los coordinadores para que su desempeño se fortalezca.

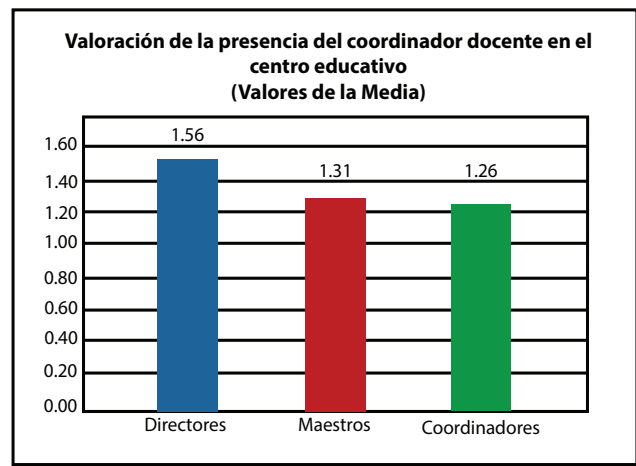
NO.	ACUERDO/COMPROMISO	COORDINADORES QUE HAN CUMPLIDO ACUERDOS.	% NIVEL DE CUMPLIMIENTO
1	Terminar su plan de trabajo en la fecha prevista	1	5.3%
2	Aplicar lo planificado en un porcentaje significativo	8	42.1%
3	Socializar la planificación con los docentes	14	73.7%
4	Dar apoyo al equipo de gestión	10	52.6%
5	Dar apoyo al equipo pedagógico	10	52.6%
6	Lograr que los maestros completen los registros con puntualidad y organización	15	78.9%
7	Organizar los archivos y/o documentos alusivos a sus labores	17	89.5%
8	Motivar efectivamente para que los docentes innoven en el desarrollo pedagógico	13	68.4%
9	Fomentar que en su escuela haya efectiva Integración de las áreas curriculares de acuerdo a las propuestas en talleres y eventos en que participan	13	68.4%
10	Dar seguimiento a las planificaciones de acuerdo al calendario acordado	7	36.8%
11	Completar los horarios de clases	19	100.0%
12	Manejo adecuado de PC y de la plataforma del SGCE	10	52.6%
13	Implementar los Proyectos Participativos de Aula	5	26.3%

Fuente: Entrevista a la técnico del Departamento de Seguimiento a los Coordinadores Docentes del Distrito 10-04.

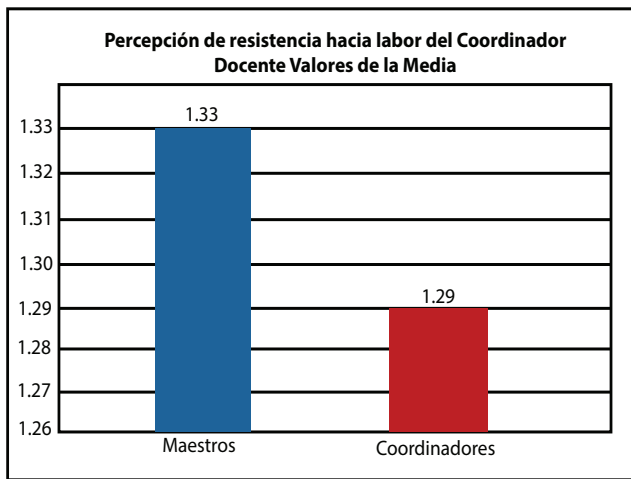
**Gráfico 1**



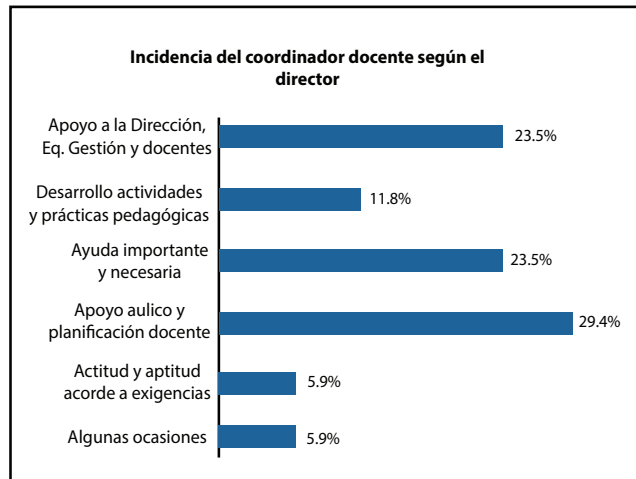
**Gráfico 4**



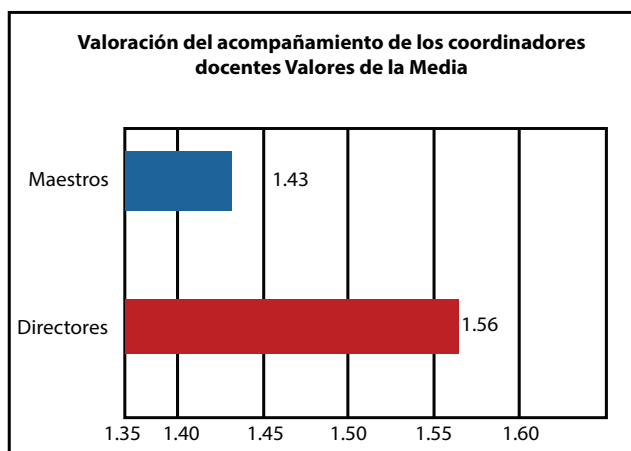
**Gráfico 2**



**Gráfico 5**



**Gráfico 3**



**Gráfico 6**



## Análisis y discusión de resultados

Los resultados obtenidos presentan una relación muy buena entre el coordinador y el equipo gestor, igualmente con los docentes y muy especialmente con el director del centro. La valoración, este último describe un clima de relaciones adecuadas para el trabajo en equipo. El director y los docentes perciben que el coordinador es alguien de confiar, con carisma y liderazgo. Los aspectos que se resaltan con menor puntuación, aunque buena, son los referentes a la toma de decisiones, resolución de conflictos y empoderamiento de la autoridad. Puede inferirse que el coordinador, aunque cumple con su rol, necesita desarrollar su capacidad gerencial, como integrante que es del equipo de gestión del centro educativo.

Los resultados indican que el coordinador se percibe como un amigo, que sabe escuchar, tiene un buen trato, pero a la vez, es alguien con un carácter un tanto débil, con un poquito de limitación para ejercer la autoridad en el centro educativo, siendo el director del centro quien menos lo percibe como alguien con autoridad y liderazgo, tal como lo muestra el gráfico No. 1. Lo referente a la resistencia que tienen los docentes acerca de las funciones de los coordinadores en relación a su labor docente de acompañamiento y la percepción que tiene de sí mismo el coordinador, los hallazgos siguen siendo muy buenos en los instrumentos aplicados en los centros docentes: el coordinador tiene una altísima valoración de sí mismo, obteniendo puntuaciones cercanas a la excelencia. Sin embargo, los maestros dejan ver, ligeramente, cierto grado de insatisfacción en el acompañamiento que hace el coordinador. Entre los resultados, hay una media de 1.37, lo que valida las respuestas de varios docentes que no seleccionaron la opción "siempre", lo cual puede indicar que no están totalmente satisfechos con el acompañamiento.

Estos resultados son inferencias, porque en realidad, la puntuación es alta en casi todas las respuestas, solo se resaltan aquellos aspectos que más se alejan del límite superior. Los resultados de la auto-evaluación de los coordinadores definen a una persona con una alta valoración de sí misma y de lo que hace. En casi todos los renglones, ellos se evalúan con la puntuación más alta. Solo en lo que se refiere a la distribución del tiempo y la planificación de lo que hacen, es que la calificación se aleja un poquito de la perfección, aunque sigue siendo encomiable. Cuando se observa el gráfico No. 2, se nota que los coordinadores tienen una valoración de sí mismos, mucho mejor que como lo perciben los

docentes, aunque en uno y otro caso, los resultados arrojan una adecuada percepción. Comparando los resultados de las encuestas con la entrevista a la técnico distrital que da seguimiento a los coordinadores docentes, los resultados son bastantes incoherentes.

El seguimiento a la labor de dicho coordinadores muestra muchas debilidades en su desempeño: no se cumple con puntualidad lo pautado, las innovaciones, planes y proyectos acordados en los encuentros y/o talleres no son aplicados en forma significativa, dando lugar a que los docentes no mejoren su desempeño en los estándares esperados. En la valoración del proceso de acompañamiento docente de los coordinadores, los resultados de las encuestas aplicadas muestran un nivel muy bueno en el desempeño de los coordinadores, siendo los directores de centros quienes mejor valoran al coordinador.

Puede observarse que todos los aspectos alusivos a las funciones y tareas del coordinador son alcanzados de forma muy satisfactoria, aunque permanece la constante de cierta debilidad en la parte procesual, en lo referente a revisión y/u orientación de los planes de clases, lo cual es fehacientemente validado a nivel distrital, donde las evaluaciones dejan ver serias debilidades en este aspecto, llegando al extremo de ser el propio coordinador quien no cumple con puntualidad un adecuado proceso de planificación de sus acciones y no da el seguimiento a los maestros en los acuerdos y propuestas curriculares que ayudan al mejoramiento de la calidad educativa, aunque la presencia del coordinador docente ha fortalecido el clima de relaciones del centro educativo, según muestran las respuestas de docentes y directivos.

Entre sus cualidades personales se valoran la capacidad de escucha y honestidad. La buena comunicación oral y escrita es un elemento bueno para el grupo, aunque es notable que haya cierta debilidad para el manejo de resolución de conflictos y la capacidad gerencial, lo cual se ha evidenciado en otras preguntas relacionadas con este aspecto. Se puede inferir que el coordinador es alguien agradable al grupo, pero le falta un poco de sentido de autoridad y capacidad gerencial y esto ayuda a mantener una buena relación, pero no adecuada por la naturaleza del cargo, porque limita al momento de las exigencias y cumplimiento que se esperan del docente a los cuales acompaña. El perfil teórico descrito en la revisión de literatura es muy completo y adecuado a las funciones y tareas del coordinador. Cuando se compara este perfil con los resultados de las encuestas aplicadas a directores, coordinadores y

docentes, se observa que coincide la teoría y la práctica. Según estos resultados, dichos coordinadores están realizando su labor de una forma pertinente, pero esto no es lo que percibe el equipo técnico distrital que les acompaña. Se entiende que los coordinadores son un elemento nuevo, que falta mucho por mejorar, porque muchos de ellos todavía no asumen su rol gestor y de acompañante directo de los docentes. En la entrevista con el equipo técnico distrital, se verificó que muchas de las asignaciones de los coordinadores no se cumplen y que no tienen un real compromiso con ellas. Para mejorar esto faltan algunos elementos importantes que serán abordados en el acápite de las recomendaciones.

## Conclusiones

La presencia del coordinador docente es altamente valorada por los directores y docentes de los centros educativos, resaltando sus cualidades humanas, especialmente la honestidad y responsabilidad en el desempeño de sus funciones, aunque dejando notar cierta debilidad en la capacidad gerencial, toma de decisiones, y manejo en la resolución de conflictos. Se percibe como un amigo, es bueno hasta cierto grado, cuando no implica dejar pasar responsabilidades y/ o tareas a las cuáles le corresponde hacer cumplir como coordinador docente.

En contraste, en la valoración hecha a nivel distrital, la parte alusiva al cumplimiento de las responsabilidades del coordinador, se demuestran muchas debilidades, ya que los compromisos asumidos no se cumplen de forma satisfactoria, siendo el coordinador incumplidor con plazos acordados referentes a sus responsabilidades y las de los maestros que les corresponde acompañar. En este sentido, hay una gran incoherencia, es repetitiva en otros aspectos abordados en esta investigación. La autovaloración que hacen los coordinadores de sí mismos está sobredimensionada, no reconocen debilidades en ningún renglón de su desempeño, son casi perfectos. Sin embargo, los resultados del desempeño de los docentes y coordinadores, a partir de las supervisiones distritales y las observaciones en las visitas a los centros docentes, no es tan perfecto como se describe en las encuestas. Entendemos que no se respondieron con la veracidad apropiada, por falta de autoconocimiento por parte de los coordinadores, o por "salvaguardar" su imagen, a pesar del anonimato del cuestionario. En el caso de los docentes, aunque valoran muy bien a su coordinador, cuando se compara con los resultados del distrito, se observa que no

ha habido la suficiente motivación para la innovación del proceso en las aulas, que se resisten a los cambios propuestos y cada quien sigue haciendo las cosas de acuerdo a su práctica habitual, sin introducir cambios significativos, ya sea porque el coordinador no tiene las herramientas profesionales y motivaciones adecuadas, porque no lo exige al maestro o simplemente no las promueve por falta de identificación con el cargo y las tareas inherentes al mismo. Puede inferirse que hay resistencia de los maestros, en la práctica, pero no en el discurso. Falta asumir la realidad con honestidad y humildad. El perfil teórico tiene coincidencias con lo que acontece en la realidad, especialmente si nos dejamos llevar de las opiniones de los encuestados en los centros educativos. Lo que se dice del desempeño de los coordinadores corresponde a sus funciones y tareas. Al analizar las reflexiones, anotaciones, compromisos acuerdos y desacuerdos entre distrito y coordinación, se observan grandes debilidades, que se traducen en desafíos, atendiendo al hecho de que los coordinadores, en la mayoría de los casos, son nuevos en esas funciones, que anteriormente eran asumidas por el director o subdirector a tiempo parcial.

Por tanto el perfil del coordinador docente del Nivel Básico del Distrito 10-04, corresponde al perfil teórico en muchos aspectos de valores humanos, como son la humildad, empatía y cercanía con los docentes, elementos que les permite mantener un buen clima de relaciones interpersonales. Sin embargo, a estos coordinadores les faltan competencias para empoderarse adecuadamente en las tareas de motivación y exigencias a los maestros para que alcancen mejoras en el desempeño y ejecución curricular. De igual forma, se nota dificultad en cumplir y hacer cumplir aquellas tareas que promueven la calidad educativa a que todos aspiramos.

## Recomendaciones

Participar en programas de formación gerencial, que les ayuden a implementar estrategias para "empoderarse de sus funciones" y mejoren en los momentos de toma de decisiones, tales como "coaching", superación personal, manejo y resolución de conflictos, manejo adecuado del tiempo. Planificar con los docentes momentos de análisis y reflexión de la práctica docente para acordar compromisos de mejora, dejando horas pedagógicas dentro del horario laboral. Orientar a los docentes en las buenas prácticas e innovaciones educativas y en el proceso de planificación. Procurar la gestión de recursos de apoyo a la docencia, junto con

el equipo de gestión. Mejorar las condiciones ambientales del espacio físico asignado al coordinador docente. En muchos lugares, el ambiente físico donde se ubica el Departamento de Coordinación Docente es inexistente o con demasiadas precariedades. En esta parte, los propios coordinadores y directores pueden gestionar mejoras que no impliquen costos elevados y mejoren el ornato e higiene del ambiente. Este mejoramiento del ambiente físico, incide en la motivación y autoestima del coordinador docente y promueve un entorno mejor de organización y orden. Acompañar a los coordinadores en el manejo de los recursos tecnológicos y dominio de la plataforma del Sistema de Gestión de Centros Educativos, SGCE.

Esta delicada labor, es ajena a muchos coordinadores. Diseñar el plan de supervisión y acompañamiento, tomando en cuenta las necesidades de los maestros y dándole plena participación. En lo adelante, seleccionar para el cargo aquellas personas que posean las competencias profesionales para las labores de coordinación. La mayoría tiene títulos pedagógicos, pero ninguna preparación alusiva a la naturaleza del cargo. Diseñar programas de seguimiento y monitoreo más consecutivos, con más personal disponible para el mismo. El personal disponible para eso, en la actualidad es insuficiente.

## **Bibliografía**

1. García Romero, Dinorah (2001) Reflexiones sobre Pedagogía del Seguimiento a la Práctica Educativa. (Documento Interno de la SEE).
2. Ley General de Educación de la República Dominicana, Artículo 59, Párrafo único, Secretaría de Estado de Educación y Cultura, Primera Edición, 1997.
3. Manual de Descripción de Puestos y Funciones, 1994, SEEBAC.
4. Modelo de Gestión de Calidad para los Centros Educativos, 2006, SEE.
5. Nolan, J & Hoover, L. (2004): Teacher Supervision and Evaluation: Theory Into Practice. Editorial Hoboken, NJ, USA.
6. Orden Departamental 5`91, 1991, SEEBAC.
7. Plan Decenal de Educación 1992-2002, Secretaría de Estado de Educación.
8. Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003-2012. Vol. 147, Secretaría de Estado de Educación, 2009, 1ª Edición 2009, Santo Domingo, República Dominicana.

9. Plan Estratégico de Educación 2008-2012, Secretaría de Estado de Educación.
10. Rosa Divina Oviedo, Manual de Procedimiento para el Acompañamiento y Seguimiento en los Centros Educativos, Secretaría de Estado de Educación, 2004.

## PANEL 2: EVALUACIÓN, CERTIFICACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE

Coordinador: Pascual Leocadio, Relator: Genaro Mecía

### 1. Diseño de una propuesta de estrategias para la gestión de centros en el marco de la educación inclusiva, Primer Ciclo del Nivel Básico, Red Esfuerzo y Progreso Distrito Educativo 10-02, 2011-2012.

Yesenia Trinidad Gómez y Paulina Henríquez.

#### Introducción

La educación inclusiva, "es un proceso de incremento de la participación de los alumnos/as en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de la exclusión, sin olvidar, que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas". (Mal Asnico, 2001).

Esta investigación tiene como meta escudriñar y proponer estrategias para la gestión de centros educativos en el marco de la educación inclusiva, resaltando a la vez si la inclusión está teniendo el verdadero efecto positivo que debería tener, reconociendo que en el campo educativo de las personas con dificultades de aprendizaje no es tarea fácil, ya que incluye una gestión que va mucho más allá de la modificación a las infraestructuras educativas. En tal sentido debe ser articulado e integrado con el sistema de educación regular; los docentes, la familia y el trabajo con niños/as con discapacidad, lo que representa un gran reto.

De igual manera con la presente investigación se pretende, romper las barreras del desconocimiento en la Red Esfuerzo y Progreso del Distrito 10-02 de Sabana Perdida, a fin de que valoren la importancia de la inclusión educativa y no cierren las puertas a ningún niño/a por dificultades físicas, conductuales o de aprendizaje que presenten, sino más bien garanticen la permanencia de los niños/as en la escuela como lo establece la Ley General de Educación 66-97 en el artículo 1.

Cabe señalar que según los resultados obtenidos en la presente investigación, queda claramente evidenciada la necesidad imperante de implementar estrategias que den respuestas y apoyo a los procesos de inclusión en los centros educativos, no solo de la Red Esfuerzo y Progreso del Distrito 10-02, sino de todo el país.

#### OBJETIVO GENERAL

Diseñar una propuesta de estrategias inclusivas para la gestión de centros educativos del Primer Ciclo de básica, pertenecientes a la Red Esfuerzo y Progreso del Distrito 10-02.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar si la gestión de los centros de la Red Esfuerzo y Progreso del Distrito 10-02, planifican estrategias para favorecer la cultura de la inclusión en los niños/as.
- Verificar de qué forma los proyectos educativos de los centros de la Red Esfuerzo y Progreso del Distrito 10-02 contemplan la educación inclusiva.
- Identificar el nivel de conocimiento que tienen los directivos y docentes de los centros de la Red Esfuerzo y Progreso sobre las normativas y las leyes que regulan la educación inclusiva.
- Proponer estrategias que podrían utilizar los centros para la integración de los padres en la tarea de la educación inclusiva.

#### REFERENTES TEORICOS

Ley General de Educación 66-97.	Educación inclusiva en nuestras aulas de Ana Lucía Ávila y Victoria Esquivel.	Conceptos y escritos por la UNESCO.	Artículos de revistas sobre educación en la diversidad.	Orden Departamental 24-2003 que establece las directrices nacionales para la educación inclusiva
---------------------------------	---	-------------------------------------	---	--

En esta investigación se utilizó un tipo de estudio descriptivo que según Hernández Sampieri (2006), este estudio se enmarca dentro del modelo no experimental, puesto que permite analizar los acontecimientos dentro de su mismo contexto sin que exista para este fin una manipulación de variables.

Es importante decir que según el tiempo, esta investigación es transversal, porque se realizó en el momento actual, año escolar 2011-2012.

Los métodos utilizados fueron los siguientes: inductivo, con el propósito de llegar a conclusiones y premisas generales y permitió llegar a conclusiones generales desde lo particular, además observar, analizar, clasificar hechos; el método de análisis que establece la relación causa efecto entre los elementos que componen el objeto de investigación, y por último el método de síntesis, el cual permitió explicar en pocas palabras los aspectos más relevantes de la investigación.

Cabe destacar que en este estudio las informaciones fueron recogidas mediante las técnicas de: cuestionarios tipo encuesta, observaciones directas no participantes y entrevistas a profundidad que se aplicaron a: directores/as, maestros/as, estudiantes y padres/ma-

dres de familia de los centros educativos de la Red Esfuerzo y Progreso del Primer Ciclo de básica, Distrito Educativo 10-02.

En cuanto a la población y la muestra se aplicaron fórmulas para determinar y obtener la cantidad de personas objeto de estudio por centro educativo.

En cuanto a los resultados, estos fueron analizados en forma cualitativa y cuantitativa, presentados en tablas y gráficos, donde cada tabla presenta los resultados de las encuestas, observación directa que se les aplicaron a diferentes actores. Estos son: docentes, estudiantes, padres/madres que participaron en el estudio.

Se agruparon los ítems relacionados con cada variable, haciendo una sumatoria de las frecuencias para luego presentarlos en una sola tabla por actores, con sus respectivos gráficos y porcentajes, con las valoraciones de los actores por centro educativo, y las fuentes de donde se obtuvo la información.

## Principales Resultados

### Presencia de estrategias en la planificación e implementación de una educación inclusivas, según actores.

ACTORES	PRESENCIA EN GRAN MEDIDA		POCA PRESENCIA DE ESTRATEGIAS		NADA DE PRESENCIA		TOTAL	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
Docentes	120	49%	113	45%	16	07%	249	100%
Estudiantes	926	46%	1,090	54%	0	0%	2,016	100%
Padres/Madres	330	31%	409	39%	321	30%	1,060	100%

Fuente: Docentes, estudiantes, padres/madres de la Red Esfuerzo y Progreso. Año 2012.

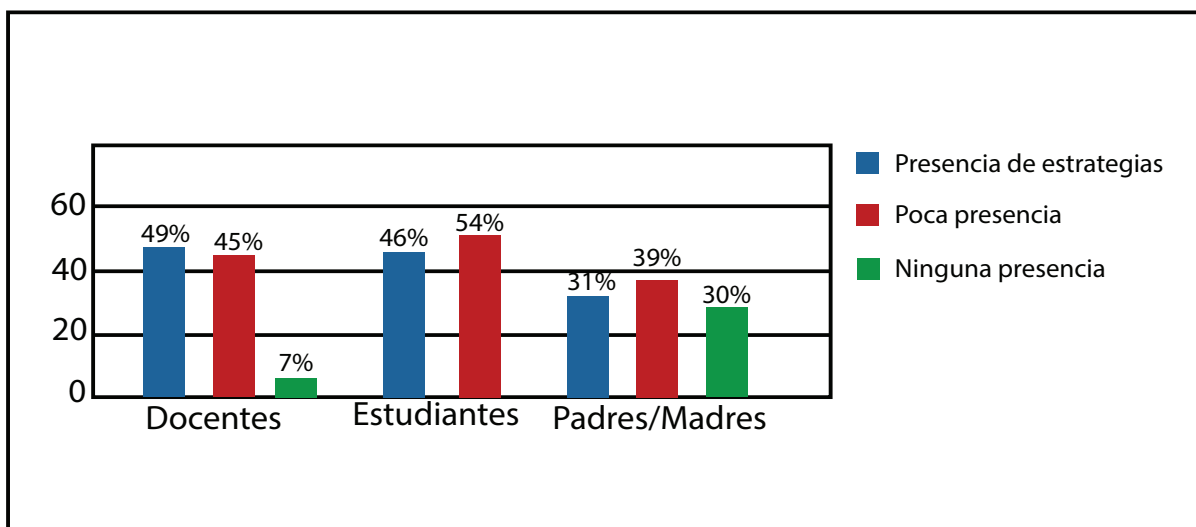


Gráfico N° 1

Según la sumatoria de respuestas a los ítems relacionados con la presencia de educación inclusiva, se crearon tres categorías. La categoría “presencia en gran medida” abarca el 49% en el caso de las respuestas de los docentes, en el caso de los estudiantes el 47% y en el caso de los padres, dicha categoría abarca el 31% de las respuestas. Esto significa que la educación inclusiva es percibida de manera similar por los docentes y los

estudiantes, sin embargo, los padres tienden a percibir una menor presencia de educación inclusiva. Una tendencia similar se presenta en la categoría “poca presencia de estrategias”, donde se ubica un 53% de las respuestas de los estudiantes, un 45% de las respuestas de los docentes y un 39% de las respuestas de los padres.

### Conocimientos de los actores sobre la educación inclusiva

ACTORES	EN GRAN MEDIDA		POCO CONOCIMIENTO		NADA DE CONOCIMIENTO		TOTAL	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
Docentes	23	14%	41	25%	101	61%	165	100%
Padres/madres	146	26%	221	40%	189	34%	556	100%

Fuente: Docentes y padres de la Red Esfuerzo y Progreso. Año 2012.

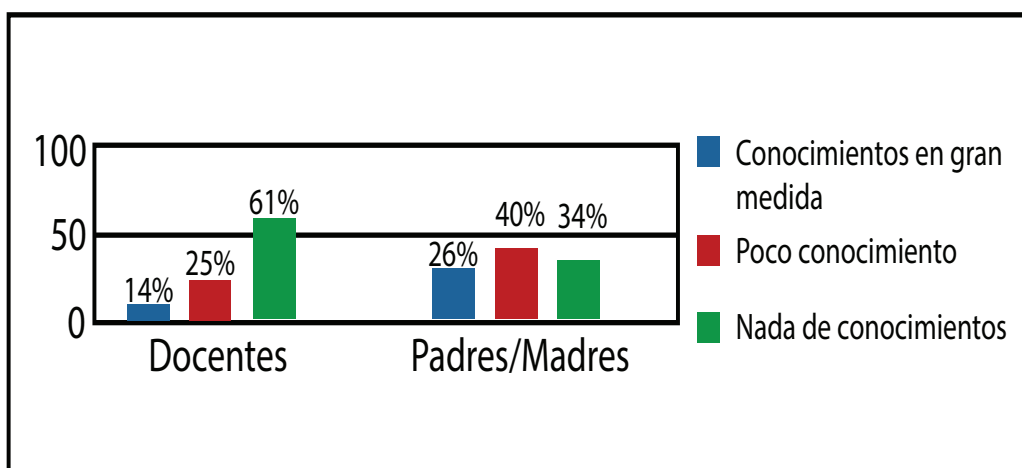


Gráfico N° 3

Según las respuestas de los docentes a los ítems referidos al conocimiento sobre la educación inclusiva, se construyeron tres categorías. En la categoría “Conocimiento en gran medida”, se ubica el 14% de las respuestas de los docentes, y el 26% en el caso de los padres. Para la categoría “Poco conocimiento”, tenemos que se ubica el 25% de las respuestas en el caso de los docentes y el 40% en el caso de los padres. En la categoría “Ningún conocimiento”, se ubica el 61% de las respuestas de los docentes y el 34% de las respuestas de los padres. Esto significa que, los/as docentes en su mayoría evidencian que no poseen conocimientos sobre educación inclusiva y que, comparado con los padres, su conocimiento es menor.

### Análisis y Discusión

Este estudio puede servir como un aporte didáctico para incorporar nuevas estrategias para trabajar la inclusión, rescatando valores y actitudes de acogida y motivación de los directores/as, docentes alumnos y padres para trabajar con niños/as con diferentes dificultades desde sus respectivos centros educativos; generando una educación para todos sin exclusión de ningún tipo.

Según la sumatoria de respuestas a los ítems relacionados con la presencia de educación inclusiva, los docentes consideran que planifican estrategias en gran me-



didáctica" en un 49%, en el caso de los estudiantes el 53% presenta pocas estrategias y en el caso de los padres, 39% de las respuestas.

Cabe resaltar que resulta impresionante saber que los docentes expresan planificar e implementar estrategias y tienen pocos conocimientos sobre el tema.

Hay que seguir fortaleciendo estrategias como formación de rincones para el trabajo con los niños/as, elaboración de planes o proyectos, atención personalizada cuando el caso lo requiera, comunidades de aprendizaje y relaciones positivas entre maestros y estudiantes, además que los directivos den el seguimiento correspondiente a los docentes al preparar las actividades para que las mismas sean eficaces y exitoso el aprendizaje.

Para que las estrategias al implementarse sean verdaderamente efectivas, Jordan (2001) plantea que desde la perspectiva constructivista los docentes, como mediadores o facilitadores, tendrán que orientar, guiar y mediar el trabajo grupal, de manera tanto cooperativa como colaborativa.

## Conclusiones

- » Los docentes planifican estrategias y carecen de conocimientos para implementar la inclusión de manera eficaz, esta situación produce un estancamiento y se da una contradicción, ya que los docentes manifiestan planificar estrategias y no tienen conocimientos, por lo que se hace urgente la implementación de capacitación y formación para el desarrollo de la conciencia crítica, que se oferten talleres con valores de diplomados.
- » En consideración a lo planteado, urge que a través de los distritos educativos los docentes y directivos puedan participar en talleres sobre la importancia de una educación para todos/as, sin exclusión y discriminación, que estos temas aparezcan en el proyecto educativo de centro y que se implementen a través de planes operativos.
- » Cabe reflexionar ante esta situación que trabajar la diversidad en las aulas no es tarea fácil, más aun si los que dirigen e impulsan procesos de aprendizaje en la escuela no tienen las competencias requeridas.

## Bibliografía

1. Ainscow, M. (2001). *Hacia Escuelas eficaces para todos: Manual para la formación de equipos docentes*.
2. Blanco (1999). *Hacia una Escuela para todos y con todos*. Recuperado el 13 de noviembre del 2003, de Unesco: <http://www.unesco.cl/pdf/actyeven>.
3. Jordan (2001). *Didáctica de los Estudios Sociales para la Educación Primaria*. Cartago: CECC.
4. Ley General de Educación 66,97. *De la Naturaleza de la Participación*, Art. 183. Santo Domingo, República Dominicana. Año 2000.
5. Orden Departamental 24-2003, establece las directrices nacionales para la educación inclusiva. Rep. Dominicana, 2003.

## 2. Estilo de gestión y rendimiento académico en los centros Inmaculada Fe y Alegría y la escuela Profesor Juan Bosch, estudio comparativo de dos centros de educación básica del Distrito 10-06, 2010-2011.

Annoris Medina Pérez y Saida Meri Mesa Lebrón.

### Introducción

Se ha observado que en los centros educativos Fe y Alegría, un alto porcentaje de los estudiantes logran alcanzar un rendimiento académico alto, lo cual significa que los mismos desarrollan las competencias curriculares establecidas, al mismo tiempo se observa, en dichos centros, la preocupación y el interés en sus directivos por desarrollar un estilo de gestión orientado a la calidad de los procesos y resultados educativos.

Se puede visualizar que dichos centros funcionan apegados a las políticas vigentes, donde se desarrollan actividades orientadas a asegurar que los niveles de calidad se acerquen a los establecidos por la Ley General de Educación. Sin embargo, por otro lado se observa, además, que centros educativos del mismo entorno y con las mismas características socioeconómicas de los centros gestionados por Fe y Alegría, no logran que sus estudiantes alcancen un rendimiento académico según los estándares establecidos.

El éxito de un centro educativo está altamente influenciado por el estilo de gestión que en el mismo se ejerce. En tal sentido, una de las posibles causas del alto rendimiento académico evidenciado en estos estudiantes, podrían estar relacionadas con el estilo de gestión que caracteriza a los centros Fe y Alegría. Estos centros se conciben como un espacio integral de los sujetos, donde se materializan los procesos de aprendizajes de los estudiantes y donde se desarrollan prácticas educativas innovadoras, las cuales responden a las necesidades y características de los alumnos/as, tomando en consideración la participación activa de los distintos actores que componen la comunidad educativa, articulando planes y proyectos para el logro de los objetivos.

Esto implica, que los estudiantes al egresar de estos centros educativos saldrán con un nivel académico superior en cuanto a calidad y un desarrollo de las habilidades, destrezas y competencias por encima de los demás, lo que conlleva a tener mayores oportunidades

de insertarse en espacios competitivos y por ende a ser ciudadanos con pleno conocimiento de sus deberes y sus derechos.

### Objetivo general:

Analizar las diferencias en el estilo de gestión de los centros Fe y Alegría que pudieran explicar las diferencias en el rendimiento académico de sus estudiantes en relación a los estudiantes de otros centros con las mismas características.

### Objetivos específicos:

- Determinar las principales características que identifican el estilo de gestión del Centro Inmaculada Fe y Alegría y el Centro Profesor Juan Bosch del Distrito 10-06.
- Verificar el rendimiento académico de los estudiantes del Centro Inmaculada Fe y Alegría y el Centro Profesor Juan Bosch del Distrito 10-06 durante el período escolar 2010-2011.
- Evaluar cómo influye el modelo de gestión en la participación e integración de los padres en el Centro Inmaculada Fe y Alegría y el Centro Profesor Juan Bosch del Distrito 10-06.
- Conocer la percepción que tienen los padres sobre el funcionamiento del centro Fe y Alegría y el del Centro Profesor Juan Bosch del distrito 10-06.

### Referentes teóricos:

La gestión del centro educativo debe estar orientada hacia la mejora continua y por ende hacia el logro de los aprendizajes de los alumnos, tomando en consideración la participación activa de todos los actores involucrados en este proceso. Sabala (1992), plantea que la gestión a nivel de Centros Educativos es el desarrollo armónico y sistemático de la labor administrativa docente en cada una de las unidades educativas. Por consiguiente, se entiende por gestión educativa la fijación de prioridades y estrategias, la obtención, organización, distribución y utilización de los recursos orientados a garantizar una educación de calidad para todos.

Alvariño et al (2000), expone que la gestión es un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas, sobre todo en la medida que se incremen-

ta la descentralización de las escuelas, en la medida que se incrementa la descentralización de los procesos de decisión en los sistemas educacionales.

La gestión escolar según Navarro (2003), *“se remite a un proceso multidimensional de prácticas administrativas, organizacionales, políticas, académicas y pedagógicas que construyen a la escuela desde los sujetos que la conforman y que orientan la cultura de lo escolar hacia la transformación y mejora de las escuelas y sus resultados”*.

Cabe señalar que la calidad de los aprendizajes de los alumnos está estrechamente relacionada con la gestión del director, es por todo esto que, el Modelo de Gestión de la Calidad (2004) plantea que estudios internacionales han puesto en evidencia que una escuela gestionada de manera eficiente y eficaz es capaz de producir logros de aprendizaje significativos.

Según la SEE, citado por Fabián (2010), en el espacio del centro educativo convergen distintos actores:

### **Equipo directivo de centro**

Planifica y coordina todo el trabajo que realiza el centro educativo. Está presidido por el/la director/a, quien debe tener formación en gestión educativa, evidenciar un liderazgo positivo, buen manejo de las relaciones, capacidad de trabajo en equipo con niveles de responsabilidad de cumplir y hacer cumplir las normativas vigentes, con el equipo de gestión del centro y la comunidad.

### **Equipo de gestión de centros**

Es responsable de propiciar la colaboración participativa y ejecutar, junto con el equipo docente, directivo y la comunidad el Proyecto Educativo de Centro (PEC). Elabora y ejecuta el plan de acompañamiento y seguimiento a los docentes, socializando los resultados de los mismos con el equipo directivo y docente. Además, planifica acciones preventivas para mitigar las debilidades encontradas, socializa las fortalezas a través de diálogos entre pares, reuniones individuales e intercambios de experiencias.

### **Factores de la gestión: organización y funcionamiento**

La Secretaría de Estado de Educación SEE (2009), plantea algunas ideas interesantes para el buen funcionamiento y organización del centro educativo:

En la organización del centro es fundamental la planeación con propósitos claros, que promuevan un clima de trabajo favorable a la consecución de metas compartidas. Los/as maestros/as, el/la directora/a y los/as supervisores/as, deben diseñar las estrategias necesarias para que los/as estudiantes logren los propósitos de aprendizaje; así como monitorear los avances y buscar de manera conjunta alternativas para la solución a los problemas que se presentan durante el desarrollo de los procesos educativos.

### **Calidad y equidad en la gestión**

La SEE (2000) plantea que la calidad es relativa, solo tiene sentido cuando comparamos una escuela con otra, el pasado con el futuro y con las normas establecidas a través de estándares. Dinámica, porque presenta un proceso de perfeccionamiento de los resultados. No es una meta a lograr, comienza por reconocer que hay problemas, los cuales requieren propuesta conjunta de soluciones.

De igual manera Toronzos (1996), citado por la SEE en el Modelo de Gestión de la Calidad (2006), señala que una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender-aquello que está establecido en los planes y programas curriculares al cabo de determinados ciclos o niveles.

La gestión institucional y pedagógica según el Modelo de Gestión de la calidad en los centros educativos.

El Modelo de Gestión de la Calidad de la Secretaría de Estado de Educación SEE (2006), plantea que la relación directa entre la gestión institucional en todos sus ámbitos y componentes, y la gestión pedagógica que se desarrolla en el aula, facilita una condición para el desarrollo de los procesos de aprendizaje en los y las estudiantes. Por lo que el centro es asumido como un sistema de organización donde el rendimiento académico y el aprendizaje dependen directamente de la gestión institucional y pedagógica que se realiza en el centro educativo.

### **La gestión institucional**

Hay unos indicadores que definen una escuela de calidad, según el Modelo de Gestión (2006) en la gestión institucional:

- El centro cuenta con un Proyecto Educativo de Centro (PEC) que orienta su gestión institucional y pedagógica y dirige sus acciones con el fin de mejorar la calidad educativa.
- El equipo directivo del centro educativo ejerce un liderazgo transformador.
- Existe una convivencia escolar positiva que facilita un ambiente propicio para el aprendizaje.
- El centro educativo hace un buen uso del tiempo escolar y de los recursos disponibles.
- Los organismos de participación y representación funcionan de manera activa y permanente.
- El centro educativo está integrado al desarrollo de su comunidad. Modelo de Gestión de Calidad para los centros educativos (2004).

Los centros educativos, en los actuales momentos requieren de proyectos educativos de centro que respondan a las necesidades de cada uno, especialmente que orientan el desarrollo institucional, la práctica pedagógica y que promueven la participación.

## Metodología

### Tipo de estudio

El tipo de estudio inicia como exploratorio y cuenta un alcance descriptivo; según el tiempo, es una investigación transversal.

### Método de la investigación

En la investigación se utilizó el método o procedimiento lógico inductivo. Este método se utilizó mediante la observación y el análisis de los casos particulares para llegar a conclusiones generales sobre la población objeto de estudio.

### Técnicas y fuentes

Las técnicas se utilizan como un medio para recolectar las informaciones, dentro de las cuales utilizaremos: la encuesta, la entrevista y el análisis documental. La técnica de la encuesta fue aplicada a los docentes y padres de ambos centros educativos. Así mismo fue utilizada la entrevista con el personal administrativo. También se utilizó el método de análisis.

Dentro de las fuentes asumidas en la investigación se pueden citar las primarias y secundarias. Fuentes primarias: se tomará en consideración a las personas tales como directores, docentes, padres y alumnos, etc. Fuentes secundarias: para la información secundaria se utilizó revistas, artículos, biografías, libros, papeles de archivos, actas de Pruebas Nacionales, entre otros documentos.

## Universo, población y muestra

El estudio se realizó en el centro Inmaculada perteneciente a Fe y Alegría y el centro Profesor Juan Bosch, ambos pertenecientes al Distrito 10-06. Se tomó como muestra a 192 padres, 2 directores, el personal administrativo de ambos centros y los resultados de las Pruebas Nacionales del año escolar 2010-2011.

## Principales resultados y discusión

Partiendo de las informaciones recolectadas de los diferentes instrumentos aplicados, se presentan los resultados obtenidos. En relación a la gestión institucional se logró verificar que en ambos centros educativos está diseñado el Proyecto Educativo de Centro (PEC), donde según los encuestados se involucraron los diversos equipos de cogestión. Es importante puntualizar que en el centro Profesor Juan Bosch la integración de la comunidad educativa fue menor que en el centro Fe y Alegría, ya que algunos de los abordados enfocó que la directora asumió la mayor parte en la elaboración del PEC.

En relación a las prioridades del PEC de ambos centros educativos, en la mayoría de los abordados en el centro Fe y Alegría se logró evidenciar que se le da prioridad a varios aspectos tales como: el aprendizaje de los niños, la integración a la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños/as, la disciplina, entre otras, dando mayor prioridad al aspecto pedagógico, en particular al aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, en el centro Profesor Juan Bosch la mayoría de los encuestados coincide al expresar que la prioridad de la institución era la infraestructura, es decir, la parte administrativa, ya que carecían de un plantel físico adecuado para desarrollar prácticas pedagógicas de calidad.

En cuanto a la gestión pedagógica desarrollada en ambos centros educativos, según las informaciones suministradas por el equipo de gestión, en el centro Fe y Alegría se les da un seguimiento a la planificación de los maestros cada 15 días, coincidiendo con lo ex-

presado por los docentes; mientras que en el centro Profesor Juan Bosch, según el equipo de gestión, la planificación se revisa mensualmente, información secundada por la mayoría de los docentes (33.3%), quienes afirmaron que se realiza un seguimiento efectivo a la planificación.

En el centro Fe y Alegría se evidenció que en el desarrollo de la práctica docente lo que más le interesa al equipo de gestión es la producción de los niños, la ambientación del aula y la práctica pedagógica de los docentes, pero su mayor énfasis es el aprendizaje de los niños/as; mientras que en el centro Profesor Juan Bosch el eje central en la observación de la práctica pedagógica es que la planificación esté acorde con los contenidos desarrollados en el aula.

El gestor debe dar seguimiento permanente a los procesos pedagógicos, con la finalidad de identificar las debilidades que se presenten durante los mismos, para buscar medidas pertinentes que le permitan crear innovaciones y mejorar las prácticas educativas.

Se logró confirmar que en ambos centros educativos se realizan encuentros para la reflexión pedagógica e intercambio de experiencias. La mayoría de los encuestados de Fe y Alegría (30.4%) informó que durante el año se realizan dos encuentros, mientras que un (17.4%) dijo que se realizan de cuatro a cinco encuentros anuales. En el Juan Bosch una gran parte (30.4%) manifestó que se realizan tres encuentros anuales. Esta información evidencia que en el Fe y Alegría se realizan reflexiones pedagógicas con mayor frecuencia que en el centro Profesor Juan Bosch. Cabe destacar, que estos encuentros favorecen un trabajo en equipo y permiten evidenciar las fortalezas y debilidades tanto a nivel institucional como a nivel pedagógico, con miras a la búsqueda de soluciones.

Según los resultados obtenidos en las Pruebas Nacionales del año escolar 2010- 2011, se confirmó que los estudiantes del centro Fe y Alegría reflejan un mayor puntaje general que los estudiantes del Profesor Juan Bosch. Se puede afirmar que el rendimiento de los estudiantes de Fe y Alegría es mayor que el de los estudiantes del centro Profesor Juan Bosch. Es posible que sea producto de la incidencia de la gestión, ya que según el Ministerio de Educación de Chile (2005) en el área de la gestión tanto institucional como pedagógica debe estar centrada en el aprendizaje de sus alumnos y por ende en la implementación y evaluación del currículo.

## Conclusiones

Al referirnos al Proyecto Educativo de Centro (PEC) se evidenció que el grado de participación de los actores de la comunidad educativa en la construcción de este fue mayor en el centro Fe y Alegría que en el Profesor Juan Bosch, además conocen las grandes prioridades y líneas de acción tomadas en consideración en el (PEC), las cuales están centralizadas en el aprendizajes de los alumnos. Esto puede explicar las diferencias en el rendimiento académico de los alumnos.

Por otro lado, se evidenció que existen diferencias importantes en cuanto al clima escolar y a la participación de los actores, ya que según los resultados en el centro Fe y Alegría se vivencia un clima más favorable. Hay una participación más activa, tanto de los padres como de los docentes, un mejor nivel de involucramiento y un mayor sentido de pertenencia al centro educativo. De igual manera, los padres están más comprometidos y les dan un mayor seguimiento a las tareas de sus hijos por lo que esto puede traducirse en un factor determinante del rendimiento académico.

De igual manera, se evidenció que el nivel de profesionalización de los docentes y el nivel académico de los padres es mayor en el centro Fe y Alegría, lo cual es un posible factor que favorece más la efectividad de la gestión y por ende del rendimiento. Al finalizar esta investigación se afirma que existen diferencias muy marcadas en el estilo de gestión de ambos centros educativos, lo cual se constituye en un factor determinante a la hora de explicar las diferencias en el rendimiento académico de los estudiantes.

## Bibliografía

1. Amarante A. (2000). Gestión Directiva, Revista Educativa. Segunda Edición. Argentina, Pág. 56.
2. Castellero A.; Castellero B.; Duez J.; Morales R. Pino (2009) Gestión y supervisión en el centro de educación básica. Editoras Moho S.A. Pág. 65.
3. González, R. (2000). Evaluación y gestión de la calidad educativa un enfoque metodológico: Málaga Alybe.
4. Sánchez V.; Hernández B. (2008) Gestión de calidad educativa predominante en los centros educativos del nivel medio. Dist. 15-05. Pág. 29-52.
5. Aljibe; González (coral) (2000). Evaluación y gestión de la calidad educativa un enfoque metodológico. Editorial Maloga.
6. Martínez, M. (2006). La gestión de un nuevo sistema educativo en función de la escuela. Educar. Revista de Educación, 39, 59-68.
7. SEE (2003) Gestión de Calidad para el Cambio Educativo. Santo Domingo.
8. SEE (2006) Modelo de Gestión de la Calidad para los Centros Educativos. Editora Taller C. por A. Santo Domingo R.D. Págs. 13, 33, 34,51....58.
9. Volaron J. (2006) Modelo de gestión de la calidad. República Dominicana. Editora taller.
10. Mejía (2005) Gestión escolar práctica pedagógica y calidad educativa. Santo Domingo. Corripio.

## PANEL 3: EDUCACIÓN Y DESARROLLO

Coordinadora: García Gerónimo, Relatora: Maestra Johanny Mercedes

### 1. Proyecto interdisciplinario de apoyo educativo para maestros del Nivel Básico de la escuela anexa Juan Vicente Moscoso (diagnóstico).

Maestro Luis Geremías Sobet

#### Resumen

Este trabajo investigativo en la modalidad investigación-acción está sujeto a ser desarrollado en un único ciclo, compuesto por las fases siguientes: diagnóstico, intervención y evaluación. El equipo investigador está integrado por los docentes titulares de las áreas de Lengua Española, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza del Recinto Juan Vicente Moscoso. La primera fase, que es la única que ha culminado hasta ahora, consistió en la aplicación y corrección de una prueba diagnóstica, cuyos datos fueron tabulados, interpretados y extraídos. Los resultados obtenidos evidencian que el grupo de maestros examinado posee un manejo deficiente de los contenidos programáticos de las asignaturas principales como consecuencia de la poca actualización, carencia de supervisión y baja motivación para hacer adecuadamente su trabajo.

#### Introducción

La comunidad educativa dominicana en los últimos años se ha consternado por los bajos niveles de calidad educativa del país, situación que ha sido denunciada en diversos estudios nacionales e internacionales (PNUD, 2010; BID, 2010; Foro Económico Mundial, 2011). En estos estudios se plantea que una de las causas principales del rendimiento estudiantil es el bajo desempeño de los docentes en las aulas, el cual es multicausal, pero el factor que más influye es el débil manejo de los contenidos curriculares que evidencian los maestros en las aulas.

Desde el 2010 el MESCYT, en conjunto con las instituciones de educación superior (IES) que ofertan la carrera de Educación, inició el proceso de Rediseño Curricular de la misma, como una respuesta al clamor de la sociedad civil para elevar la calidad de la enseñanza, sobre todo en el sector público, donde se manifiestan las deficiencias más graves.

Esta investigación-acción permite que los docentes del Nivel Básico de la Escuela Anexa Juan Vicente Moscoso inicien un proceso de perfeccionamiento docente que incidirá directamente en la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes. Además, motivará a otras instituciones educativas a iniciar propuestas similares para transformar la realidad educativa del país.

#### Problema de investigación

En diversos estudios nacionales e internacionales sobre la calidad de la educación en la República Dominicana se ha evidenciado el bajo rendimiento académico de los estudiantes dominicanos, señalando como una de las causas principales la poca efectividad de la enseñanza, provocada por factores como las deficiencias formativas de los docentes, el desestímulo a su labor y la falta de supervisión y acompañamiento a su trabajo, entre otros, los cuales inciden negativamente en su desempeño en las aulas (Murray, 2005, SERCE/LLECE, 2008; OECD, 2008; PNUD, 2010; BID, 2010; EDUCA, 2010; Puryear, 2011).

De acuerdo al Ministerio de Educación (2010), las provincias del país con mayor índice de pobreza es donde están los estudiantes más deficientes, señalando a San Pedro de Macorís como una de las provincias de más alto nivel incumplimiento del calendario escolar, afectando así las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

En vista de que la Escuela Anexa Juan Vicente Moscoso no está exenta de las condiciones ya señaladas, debido a la vulnerabilidad social manifiesta en sus estudiantes, los cuales proceden de sectores desfavorecidos, y dado que la enseñanza que se imparte en esta debería estar en niveles cualitativos aceptables, conforme a las aspiraciones educativas actuales. La Dirección Académica y la Unidad de Investigación del Recinto Juan Vicente Moscoso han conformado un equipo investigador para llevar a cabo un estudio en la modalidad de Investigación-Acción, con miras a detectar las fortalezas y debilidades de la enseñanza que se imparte al estudiantado del Nivel Básico en dicha escuela, realizar las intervenciones necesarias y hacer las evaluaciones pertinentes que permitan registrar los avances que se vayan efectuando en materia de calidad educativa. Entre las interrogantes a responder están:

1. ¿Cuál es la situación de la calidad de la enseñanza de las asignaturas fundamentales del Nivel Básico en la escuela anexa Juan Vicente Moscoso?
  - 1.1 ¿Cuáles deficiencias académicas manifiesta el profesorado en las asignaturas fundamentales?
  - 1.2 ¿De qué manera incide la metodología ;de enseñanza de las asignaturas curriculares fundamentales en el rendimiento académico de los estudiantes?
  - 1.3 ¿Cuáles estrategias y actividades permiten elevar la calidad de la enseñanza que se ofrece en el Nivel Básico?
  - 1.4 ¿Qué tipo de acompañamiento y seguimiento se debe proporcionar al profesorado para asegurar la aplicación continuada de los cambios que se logren?

## Contextualización

La Escuela Anexa Juan Vicente Moscoso está ubicada en el kilómetro 9 ½ de la carretera Mella, en el barrio La Cervecería, justo al lado del Recinto con el mismo nombre, perteneciente al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU).

En esta escuela se imparten los niveles Inicial y Básico, este último impartido, tanto por la mañana como en la tarde. El referido nivel cuenta con 11 maestros en el Primer Ciclo que imparte las 4 asignaturas fundamentales: Lengua Española, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. En el Segundo Ciclo también hay 11 maestros, de los cuales 4 rotan, pues solamente imparten una asignatura fundamental. Los otros seis son generalistas.

Según las maestras coordinadoras del primer y segundo ciclos del Nivel Básico de esta escuela, a esta asisten niños de sectores muy desfavorecidos que requieren de una enseñanza rigurosa en las aulas, dado que la mayoría de sus padres apenas pudieron terminar la Educación Básica, muchos de ellos de manera deficiente, por lo que se les hace difícil ayudarles con las tareas y proyectos asignados, aparte de que carecen de tiempo a causa de sus actividades laborales.

Entre los problemas que agobian a la comunidad educativa de este plantel educativo están: deterioro del amueblado escolar y la planta física, falta de recursos

didácticos y deficiente rendimiento académico, siendo este último el de más preocupación por parte de las autoridades de esta escuela.

## Revisión documental

Según Grinberg (1999), una escuela donde la enseñanza sea de baja calidad se distingue por seis aspectos:

Los propósitos del proceso educativo no son comunicados a los estudiantes, ni a sus familias, como tampoco aparecen explícitos en la acción pedagógica de su aula.

1. Los contenidos curriculares no son asumidos por los maestros, ni en su discurso ni en la práctica.
2. Las estrategias de enseñanza son principalmente memorísticas y rutinarias.
3. La planificación se realiza de forma asistemática y discontinua. Solo se realiza como cumplimiento formal a las instancias de supervisión.
4. La pizarra continúa siendo el principal recurso empleado en el aula.
5. En la evaluación prima la medición de los conocimientos.

Conforme a los diagnósticos efectuados por la entonces Secretaría de Estado de Educación y Cultura (SEEC), en 2002, y por el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), en 2004, los maestros dominicanos continúan con muchas prácticas tradicionales, no obstante haber sido formados durante el pasado Plan Decenal de Educación (1992-2002), siendo las más graves, la improvisación por falta de planificación y el poco dominio de los contenidos curriculares. Estos hallazgos han sido confirmados una y otra vez en diversos trabajos investigativos posteriores que enfatizan que tales debilidades deben ser corregidas, junto a otros males relacionados a la inversión educativa que impiden que el país alcance adecuados niveles de competitividad (OECD, 2008; Foro Económico Mundial, 2009-2010 y 2011).

El Ministerio de Educación de la República Dominicana (2010, p. 6) define al docente como sujeto que promueve situaciones de aprendizaje significativo, y como una persona que va construyéndose en su capacidad de conocer, criticar, reflexionar, proponer, argumentar y tomar decisiones con criterios ponderados científica-



mente. Sin embargo, como resultado de la desvaloración del rol docente, en muchos países de Latinoamérica y el Caribe se tiene la percepción de que el trabajo de maestro puede ser desempeñado por cualquiera (Vaillant, 2004; Puryear, 2011).

De acuerdo a Pimentel (2003), el MESCYT (2010) y el Observatorio del Presupuesto de Educación (2011), las reformas educativas que se han implementado en el país no han sido lo suficientemente eficaces para contrarrestar las deficiencias docentes. Los nuevos docentes egresados de las universidades no cuentan con las herramientas necesarias para ayudar al estudiantado a mejorar su rendimiento académico.

Las clases continúan siendo transmitidas, desarticuladas de los intereses del alumno y poco manejadas por los mismos docentes. Dicha situación ha puesto al país en los últimos lugares educativos de Latinoamérica y el Caribe, y hasta ahora no se perciben cambios contundentes, a pesar de algunas medidas aplicadas por la pasada gestión de Melanio Paredes (2008-2011) con la Misión 1000 x 1000 (EDUCA, 2010).

## Metodología

Este trabajo investigativo está dentro de la modalidad de Investigación-Acción, en vista de que es una indagación práctica con la finalidad de transformar la realidad educativa (Latorre, 2007, p. 24). El mismo consiste en la realización de un único ciclo, descrito a continuación: primeramente, la realización de un diagnóstico de la situación actual de los docentes del Segundo Ciclo del Nivel Básico de la Escuela Anexa Juan Vicente Moscoso en 4 asignaturas programáticas: Lengua Española, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. La segunda fase, se fundamenta en la concreción de 4 módulos de reforzamiento de los contenidos básicos de cada asignatura contemplada y su respectiva metodología, conforme a las debilidades detectadas en el diagnóstico; y posteriormente, la realización de una evaluación terminal para comprobar las mejoras, contrastando la situación inicial con la terminal.

## El proyecto

Las actividades propuestas en el cronograma correspondiente a la fase del diagnóstico (ver anexo) se cumplieron con un 95% de efectividad. La primera parte consistió en realizar un diagnóstico sobre el dominio que poseen los profesores de los contenidos elementales de las asignaturas siguientes: Lengua Española,

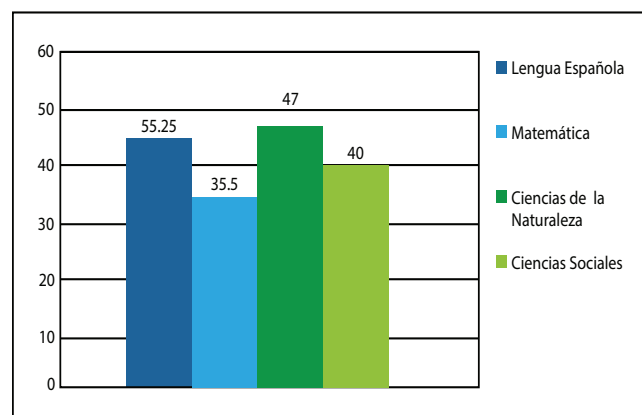
Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, y Ciencias Sociales, con el propósito de identificar cuál sería el énfasis de los módulos formativos por cada asignatura, contemplado en la segunda parte del proyecto.

Con anterioridad se gestionaron los permisos de lugar y se socializó todo el proyecto por medio de la dirección del plantel educativo, con la finalidad de que garantizara la participación de todos los maestros activos en el Nivel Básico, de primero a octavo grados.

De igual modo, se diseñaron cuatro pruebas diagnósticas, correspondientes a cada asignatura tomada en cuenta, elaboradas y validadas por los maestros expertos de cada área curricular, quienes también, luego de ser aplicadas, procesaron y tabularon los resultados. En esta parte, se recibió mucho apoyo por parte de las autoridades del recinto. Solo están pendientes las fases de implementación y evaluación final.

## Resultados

**Promedios generales obtenidos en la prueba diagnóstica en cada una de las asignaturas.**



El gráfico muestra el promedio de las calificaciones obtenidas por los maestros en la evaluación diagnóstica de las asignaturas fundamentales. De acuerdo con el gráfico, el promedio obtenido fue de 55.25 en Lengua Española, 35.5 en Matemática, 47 en Ciencias de la Naturaleza, y 40 en Ciencias Sociales. Estos resultados muestran que el dominio de los contenidos de las asignaturas objeto de medición es muy deficiente.

- **Causas detectadas**

1. Poca actualización respecto a contenidos programáticos.
2. Dificultades económicas.
3. Poca motivación.
4. Bajo nivel de exigencia y casi ninguna supervisión.
5. Poco hábito de lectura, y por consiguiente, de estudio.

## Bibliografía

1. EDUCA (2010). Informe sobre el Cumplimiento del Calendario Escolar de la Escuela Dominicana. Santo Domingo.
2. Foro Económico Mundial (2009-2010). Informe de Competitividad Global: República Dominicana.
3. Foro Económico Mundial (2011). Reporte de Competitividad Global: República Dominicana.
4. Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (2004). Ordenanza 1'2004. Santo Domingo: SEE.
5. Latorre, A. (2007). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Cuarta edición. Barcelona. Graó.
6. Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2010). Diagnóstico inicial de la formación docente en la República Dominicana. Documento elaborado en el marco de la Revisión y Rediseño Curricular. Santo Domingo.
7. Ministerio de Educación de la República Dominicana (2010, 28 de julio). Propuesta hacia la Definición del Perfil de Desempeño Docente. Santo Domingo: MINERD.
8. Ministerio de Educación/Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (2010). Propuesta hacia la Definición del Perfil de Desempeño Docente. Santo Domingo: MINERD/INAFOCAM.
9. Observatorio del Presupuesto en Educación (2011, junio). Monitoreo de los Planes Decenales de Educación desde 1992 al 2011. Boletín No. 1. Santo Domingo: Centro Montalvo.
10. OECD (2008). Informe sobre las Políticas Nacionales de Educación. República Dominicana.
11. Pimentel, F. A. (2003, junio). Historia de la Educación en la República Dominicana. Tomos I y II. Santo Domingo: Editora Centenario.

12. Puryear, J. (2011, 29 de junio). "El desafío docente: el camino hacia docentes efectivos". Ponencia presentada en el VIII Congreso del Instituto Latinoamericano de Liderazgo Educativo (ILALE) "Calidad de la Educación: La ruta para cerrar brechas sociales". 28 y 29 de junio de 2011. Hotel Jaragua. Santo Domingo.

## Anexos (S)

### Cronograma de ejecución de proyecto interdisciplinario de apoyo educativo (Primera Fase)

- **Enero**

**12-24:** organización del equipo ejecutor; lectura y socialización de la propuesta por parte de los miembros del equipo.

**25 y 26:** reunión con los maestros encargados de elaborar, aplicar y corregir la prueba diagnóstica.

- **Febrero**

**1-14:** elaboración, revisión y edición de la prueba; levantamiento datos de planes de clases y cuadernos.

**15-20:** obtención de permisos de aplicación; organización de los participantes; establecimiento de hora, lugar y fecha de aplicación.

**23:** aplicación de prueba.

**24-28:** corrección y entrega de resultados. 28-29: reunión para elaboración de diagnóstico de partida.

- **Marzo**

**1:** reunión para planear el taller formativo por área curricular.

Realización de jornadas formativas (fecha y hora a determinar).

## 2. Proyecto colaborativo en red: experiencia Kosko.

Dra. Águeda M. Peña Solís. EdD.

### Introducción (contextualización del tema y el problema)

Los desafíos que presentan la educación actual y la sociedad del conocimiento exigen del uso apropiado de la tecnología y de las herramientas de comunicación e información. Los docentes de hoy requieren desarrollar una serie de competencias que les permitan jugar un rol protagónico en su práctica de aula. El mundo globalizante exige cada día más el uso de las tecnologías y el trabajo colaborativo, en donde los estudiantes van aprendiendo de sus propias experiencias y el trabajo entre iguales. Los planteamientos anteriores orientan esta modalidad a través del uso apropiado de las herramientas tecnológicas, las cuales se convierten en el principal insumo para el trabajo online.

### Objetivos

- 1) Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de intercambiar y socializar con alumnos de otras universidades y países a través de las herramientas tecnológicas.
- 2) Desarrollar en los alumnos destrezas y habilidades sociales por medio de la tecnología.
- 3) Identificar la realidad de los centros educativos de la región en donde los alumnos realizan sus prácticas y pasantía profesional, y establecer relación con centros similares de otros países.

### Principales referentes teóricos

¿Qué se entiende por trabajo colaborativo? Partiendo del término colaborativo, este es entendido como aquel que se desarrolla en base al aporte de todos los miembros de un equipo, los cuales trabajan en función a la consecución de una meta común, a partir de las ideas y participación de todos. En tal sentido, cada uno apela a sus fortalezas, habilidades, destrezas y aptitudes individuales para desarrollar un trabajo que da como resultado un producto mejor acabado.

### Importancia del trabajo colaborativo

Este desarrolla valores, a partir de la colaboración que ofrecen y reciben los participantes; de igual modo fomenta las relaciones interpersonales positivas, autoestima equilibrada y la autovaloración, ya que cada participante tiene la oportunidad de contribuir según sus habilidades y posibilidades, se valoran los aportes individuales y los aprendizajes se construyen en forma colectiva. Esto motiva al trabajo, porque los miembros son entes activos y coresponsables del éxito o fracaso que resulte al término de las acciones realizadas.

### Rol del docente tutor frente a la educación online y los trabajos colaborativos

Un reto, es el dominio de los recursos tecnológicos y la incorporación a su práctica de aula; debido a que la tecnología cierra las brechas con relación a espacio y tiempo, promueve el intercambio docente, y da la oportunidad de utilizar recursos de aprendizaje no convencionales. El docente que no domina la tecnología, limita la adquisición de nuevas experiencias y el desarrollo de habilidades tecnológicas, siendo este un elemento esencial para producir los cambios que requiere el mundo moderno. Briceño, M. (2002) expresa "que los cambios exigen formar actores que potencien la actividad creadora y se responsabilicen de asumir la revolución científico- tecnológica con todos los alcances y consecuencias", esto justifica la exigencia de que los profesores dominen y utilicen la tecnología de manera adecuada.

Los tutores de trabajos colaborativos, deben crear las condiciones para desarrollar el máximo potencial de los alumnos, a través de la práctica colaborativa y la reflexión crítica sobre su propio accionar, ayudarles a formar entornos de aprendizaje cooperativo e innovadores. En tal sentido, Bain, K. (2006) considera que "los mejores profesores, crean un entorno para el aprendizaje crítico natural, en el que incluyen las destrezas e informaciones que ellos quieren enseñar, mediante trabajos que los estudiantes encuentran fascinantes, auténticas tareas que les motivan a repensar sus supuestos y a examinar sus modelos mentales de la realidad". Además, al entender de Perdomo, M. (2008) el rol del docente como mediador de tecnología, se aplica al que fomenta el uso de recursos tecnológicos y medios comunicacionales electrónicos, como herramientas para promover el aprendizaje independiente.

### Metodología empleada

Se utilizó una metodología constructivista, basada en investigación desde la práctica, por medio del enfoque de aprendizaje por proyecto.

### **Nombre del proyecto**

Conociendo a nuestros estudiantes, conociéndonos a nosotros mismos (KOSKO por sus siglas en inglés).

### **Descripción del proyecto**

KOSKO es un proyecto interactivo por medio del cual futuros docentes (o maestros) de diferentes países comparten sus experiencias en un foro en línea en torno a cómo trabajar con estudiantes de distintas culturas y trasfondos. Como parte de KOSKO, en este proyecto futuros docentes de la República Dominicana (RD) y de Puerto Rico (PR) desarrollan una comunidad de aprendizaje en línea para el análisis de las características y retos que enfrenta la educación primaria/ básica (o nivel elemental) de ambos países.

### **Duración:**

El proyecto se desarrolló durante el cuatrimestre enero / abril 2012.

Para desarrollar el proyecto se realizó el siguiente procedimiento.

### **Actividades y calendario de trabajo:**

**A finales de enero:** Planificación del proyecto

**Febrero:** Fase 1 del diálogo- ¡A conocernos!

**Marzo:** Fase 2-Analicemos nuestras escuelas para ofrecer recomendaciones de acción.

**Abril:** Fase 3- Aprendizajes y cierre del proyecto.

### **Criterios generales de evaluación del proyecto**

El proyecto fue evaluado a partir de: Reflexión Inicial, participación significativa en cada diálogo grupal en línea, participación continua, calidad de las aportaciones al diálogo, calidad de las reacciones críticas a las aportaciones de sus homólogos de grupo y eficiencia de los documentos intercambiados; además por la reflexión final del proyecto. Identificación de aprendizajes y retos, calidad del análisis crítico realizado al proyecto, propiedad lingüística y creatividad

## **Principales resultados y su discusión**

Con la implementación del proyecto se obtuvieron los siguientes resultados.

### **En Puerto Rico**

La mayor parte de los centros se trabajó de manera efectiva, con los estudiantes de educación especial (se trabaja la diversidad dentro de los salones). Existen docentes acompañantes y personal especializado para trabajar las diferencias individuales en los alumnos. Tienen terapeutas del habla, físicos, del aprendizaje, entre otros que facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos.

Las condiciones físicas son adecuadas y los alumnos cuentan con grandes espacios para las actividades recreativas. Existe suficiente personal docente, así como especialistas de áreas.

Los padres son parte fundamental del ambiente escolar. Asisten a actividades frecuentemente y fortalecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre los servicios que ofrecen a la comunidad, se encuentran: ajedrez, artes, asesoría académica y administrativa, biblioteca, clases demostrativas, deportes, comedor escolar, educuido, estudios supervisados, liga de arte, música, orientaciones, servicios de orientación y consejería, de ayuda a estudiantes con necesidades especiales y talentosos, talleres, tutorías, entre otros.

El modelo curricular se sustenta en los modelos socio-crítico e interpretativo culturales. Se promueve un aprendizaje integrado que cobra sentido y alcanza significado, haciendo al estudiante protagonista en este proceso. La Especialidad de Desarrollo de Talentos le facilita la integración con las materias académicas y las artes.

Como parte del currículo, la escuela ofrece las siguientes clases de talentos: Investigación científica, Matemática Avanzada, Educación Ambiental, Civismo, Cooperativismo, Creación de cuentos, Geografía, Danza, Música (violín), Artes visuales, Teatro.

En algunos centros se trabaja con el Modelo Organizacional Multigrados: 1ro y 2do juntos, Filosofía Lenguaje Integral: K- 3er grado, Educación Musical y Física: K y 1-2, Currículo Integrado: K-3, Programa de Banda: 5to y 6to grado, Tecnología de Información y Comunicación (TIC), Proyecto Socio Académico. La mayoría de las activida-

des son grupales fomentando el cooperativismo entre los niños. Se trabaja a base de asambleas y centros de aprendizaje.

## **Fortalezas, debilidades y recomendaciones de los centros de Puerto Rico.**

### **Fortalezas**

Sus prácticas educativas se fundamentan en los principios de una comunidad de aprendizaje, donde se propicia el respeto mutuo y la tolerancia a la diversidad. Propician un ambiente de enseñanza-aprendizaje adecuado. De igual manera, sus programas curriculares utilizados son de excelencia, atemperando la naturaleza cambiante de la educación.

### **Necesidades**

En la Escuela Elemental de la Universidad de Puerto Rico, debido a los altos estándares a los que responde la escuela, en ocasiones, muchos niños se rezagan o no pueden competir con el aligerado paso del currículo.

En algunos centros se presentan problemas de agresión entre los niños. Se debe fomentar el autocontrol.

### **Recomendaciones**

En los centros que no lo hacen, ofrecer ayuda individualizada, tutorías, talleres sobre civismos y a los padres cómo fomentar el autocontrol en sus hijos.

## **En la República Dominicana**

En un 70% de los centros, los salones son amplios, las paredes están ambientadas de acuerdo a los temas del mes. Las butacas están bien cuidadas en su mayoría y las pizarras en buen estado.

En las aulas hay murales informativos, carteles de asistencia, de excelencia académica, entre otros. Hay iluminación, ventilación. Los pisos están en condiciones adecuadas. En un 30%, las escuelas por fuera se ven físicamente bien; pero las aulas por dentro se ven desorganizadas. La mayor parte de las butacas están rotas, los baños están en malas condiciones.

Con relación a la higiene, en algunos centros hay zafacones; pero no son suficientes.

En otros casos, los salones son amplios, pero las paredes necesitan pintura, las butacas en su mayoría rotas, las paredes no tienen decoración y las pizarras están en mal estado. Existen carencias de butacas.

### **Población que atienden**

Trabajan con los niveles Inicial y Básico (Inicial -Preprimario, Básico primer y segundo ciclos). La población estudiantil pertenece a zona urbana y urbana marginal de San Pedro de Macorís. El nivel socioeconómico va de medio a bajo; la mayoría de los padres son operarios de la Zona Franca Industrial, chiriperos, empleados del mercado local, matadero municipal e ingenios azucareros.

Existen pocos estudiantes con condiciones especiales; pero para los que hay, falta mayor atención a la diversidad. La mayoría de los centros tienen su equipo de gestión completo, personal de apoyo y administrativo. No poseen comedores escolares; pero se da desayuno escolar, es servido en las mismas aulas. Esto ocasiona problemas de indisciplina, higiene; así como interrupción de clase. También hay insuficiencia de mobiliario para atender a todos los alumnos.

En los centros están establecidos los órganos de participación; pero en algunos casos son disfuncionales. En cuanto a la integración de las familias, se muestra cierto grado de integración de estas, ya que existen Asociaciones de Padres, Madres y Amigos de la Escuela; a la hora del izamiento de la bandera participan los padres y con frecuencia se observa que estos visitan el centro, y asisten a las actividades que se realizan. Se observó la presencia de los padres en una actividad celebrada el día internacional de la mujer.

### **Currículum**

Las asignaturas que se enseñan son las establecidas en el currículum dominicano, relativas al ciclo y nivel correspondiente: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas, Lengua Española, Educación Artística, Educación Física; Formación Integral, Humana y Religiosa.

Los centros realizan diferentes actividades culturales y patrióticas; así como exposiciones, ferias de trabajos artísticos y manuales.

## Metodología

Se utiliza la metodología constructivista, se da participación a los alumnos a través del debate, lluvia de ideas, integran los contenidos a la vida cotidiana de los alumnos y su contexto, utilizan el trabajo en equipo. Los alumnos realizan ejercicios y actividades en la pizarra y cuadernos y responden interrogantes de los docentes.

## Evaluación

Para la evaluación de los aprendizajes, se orientan por lo establecido en la Ley General de Educación 66, 97 y la Ordenanza 1-96, que establecen:

La utilización de distintas técnicas y momentos, entre las que se encuentran:

- 1) Evaluación diagnóstica a partir de los conocimientos previos.
- 2) Evaluación formativa, a través de la participación continua y sistemática durante todo el proceso.
- 3) Evaluación final, al término de las actividades, unidad de aprendizaje, cuatrimestre, etc.

También se toma en cuenta lo actitudinal.

## Interacción en el salón de clase

Se pudo observar buena interacción entre alumnos y docentes, así como disciplina en la mayoría de los centros, los alumnos participan de las actividades y tienen actitud positiva hacia los docentes y proceso educativo.

## Fortalezas

Los docentes son puntuales y con buena formación académica, está conformado el equipo de gestión y los directivos tienen especialidad y maestría en Gestión de Centros Educativos. Los docentes tienen dominio de contenido y hacen uso de estrategias variadas. En los centros se realizan jornadas de capacitación periódicamente.

## Necesidades o retos

Mejorar la higiene en algunos centros y las condiciones físicas de las aulas y centro., ambientar o preparar un espacio para los alumnos del Nivel Inicial, profesores de educación física y artística especializados, utilización de la tecnología y otros recursos didácticos, mayor espacio físico para recrearse y más aulas.

## Recomendaciones

Tener cuidado a la hora del receso con los estudiantes del Nivel Inicial, ya que el recreo es al mismo tiempo y los alumnos más grandes cometen abuso físico con ellos, mejorar la higiene en sentido general de algunos centros.

Los conserjes de la mañana deben llegar más temprano para acondicionar las aulas antes de inicio de la docencia de la tarde. Los docentes han de ser más cuidadosos al momento de llamar la atención a los alumnos, gestionar el nombramiento de profesores de artística y educación física donde no hay, gestionar las butacas necesarias, así como algunos asientos para los patios.

## Conclusiones

Se concluye diciendo que la realización de este proyecto colaborativo entre la Universidad de Puerto Rico, bajo la responsabilidad de la Dra. Lissette Velázquez y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Juan Vicente Moscoso, con la Dra. Águeda Peña, fue una experiencia muy enriquecedora para los estudiantes participantes. Estos mostraron interés y se integraron a las actividades de manera espontánea.

Con relación a la investigación y socialización de las experiencias de ambos países, se concluye que:

Se identifican algunas semejanzas y diferencias en nuestros centros educativos.

En Puerto Rico se atiende la diversidad dentro de los salones; mientras en nuestros centros esta atención no se realiza de manera efectiva y en algunos casos estos alumnos son discriminados. Además, en los centros no existe un personal especializado para estos casos. Solo se cuenta con los servicios del psicólogo, que no alcanza para atender la sobrepoblación existente. Con relación al nivel socioeconómico existen semejanzas, ya

que la población estudiantil de Puerto Rico proviene también de clase media y baja al igual que las nuestras, aunque en nuestro país hay mayores necesidades.

El personal docente y administrativo de Puerto Rico tiene ventajas sobre nosotros, porque tienen docentes acompañantes y personal especializado para trabajar las diferencias individuales en los alumnos. Esto les facilita el trabajo multidisciplinario. Para la República Dominicana es una utopía poder contar con terapeutas del habla, físicos, del aprendizaje, entre otros que facilitan el proceso.

En cuanto a la integración escuela- comunidad y a los órganos de participación, en nuestros centros se muestra poco grado de integración con las familias, ya que existen Asociaciones de Padres, Madres y Amigos de la Escuela, pero estos ni se integran; ni son integrados. Su participación no va más allá que de asistir a una u otra actividad en particular; contrario a lo que Puerto Rico muestra.

Las condiciones físicas de sus centros son adecuadas y los alumnos cuentan con grandes espacios para las actividades recreativas. En la República Dominicana se carece de dichas oportunidades. Los currículos son similares en ambos países; pero en los centros que nos compete existe poca disposición para grupos de teatro, danza y música.

Se recomienda que las escuelas de Puerto Rico contemplen programas complementarios para aquellos alumnos que se quedan rezagados, ya que cuentan con personal especializado para hacerlo, trabajar Educación para la Paz para disminuir los índices de agresividad en los alumnos. Del mismo modo a las escuelas de la República Dominicana, que gestionen los docentes necesarios para trabajar las áreas especializadas (artes, música, educación física, terapeutas, trabajadores sociales, entre otros, así como gestionar mobiliario suficiente para cada alumno y velar por una higiene y ambiente adecuados.

## Bibliografía

1. Bain, K. (2006). **Lo que hacen los mejores profesores de universidad**. Valencia, España: Palacios.
2. Briceño, M. (2002, junio 7) **Liderazgo actual de la universidad Simón Rodríguez: tecnología y transferencia**. <http://www.gobernabilidad.cl/modules.php?>
3. Echazarreta, Prados, Poch & Soler (2009) **La competencia «El trabajo colaborativo»: una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria**. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG).
4. Galeano, Eduardo (2000) UNESCO, Módulo 3: **Liderazgo**. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
5. García, L (1999) **Historia de la Educación a Distancia**. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). España. Recuperado en fecha 10/ 09/09.
6. Perdomo, M (2008) **El Rol y El Perfil del docente de la educación a distancia**. Barquisimeto, Venezuela: Universidad Centrooccidental Lisandro Alvarado.

### 3. Origen de los pobladores de La Otra Banda del municipio Higüey.

Jhovanny Guerrero Rijo e Inmaculada Santana.

#### Introducción

La existencia de toda comunidad, pueblo y nación es el resultado del transcurrir en el tiempo, partiendo desde sus orígenes poblacionales que con el paso de los años va formando una identidad cultural que lo connota como un pueblo, pero nunca pierden su origen étnico y cultural, aunque sí pasa por ciertos cambios que son parte de la adaptación a un nuevo entorno geográfico y social. Las generaciones presentes son el resultado de todo el accionar de sus antepasados que como parte de ellos revelan sus orígenes sin tener que proponérselo.

Esta investigación es el resultado de una revisión minuciosa de diferentes tipos de documentos escritos, de trascendencias históricas, centradas en las migraciones canarias en la isla de Santo Domingo, con la intención de ofrecer los datos necesarios sobre las migraciones canarias en La Otra Banda de Higüey, dando la oportunidad a los lectores de entender mejor la formación de este pueblo y sus orígenes.

Ofrece la oportunidad de conocer los autores que han escrito sobre los canarios en La Otra Banda. Para hacerlo, se revisó documentos de archivos parroquiales, libros, como: Historia de Salvaleón de Higüey, de monseñor Eduardo Polanco Brito; Relaciones Históricas de Santo Domingo, de Emilio Rodríguez Demorizi; Origen, desarrollo e identidad de Salvaleón de Higüey, de Francisco Guerrero Castro; Las Emigraciones Canarias a Santo Domingo, de Carlos E. Deive y otros autores que también trataron el tema.

Las informaciones escritas es el resultado de un análisis sistematizado y muy cuidadoso de los datos obtenidos de diferentes autores, para determinar cuáles documentos señalan asentamientos de canarios en La Otra Banda de Higüey.

#### Objetivo general:

Verificar el origen canarios de la población de La Otra Banda a partir de la relación entre los relatos históricos sobre la formación de esta con base en migraciones de canarios en los siglos XVII - XVIII y los documentos y bibliografías existentes.

#### Objetivos específicos:

- Identificar asentamientos de personas de las Islas Canarias en Santo Domingo en los siglos XVII y XVIII.
- Describir los diferentes asentamientos canarios en la fundación del poblado de "La Otra Banda" en la provincia La Altagracia.
- Identificar rasgos étnicos y culturales que se expresan en relatos de personas supuestamente de origen canario.
- Indagar sobre el nivel de conocimiento que poseen los habitantes de La Otra Banda sobre su origen histórico.
- Constatar la base documental de los autores que han escrito sobre el origen de canario en La Otra Banda y otras comunidades del país.

#### Principales referentes teóricos

Hoetink (1997) plantea que las migraciones canarias iniciaron en la isla a mediados del siglo XVII, con la fundación de la villa de San Carlos. Este asentamiento con el paso de los años sufrió una baja densidad en su población, por lo que a mitad del siglo XVIII, hubo que permitir la llegada de más familias canarias para que aumentara y fortaleciera el nuevo poblado. De esta villa queda hoy el barrio de San Carlos en la ciudad de Santo Domingo, el cual pasó a formar parte de la ciudad, manteniendo su propio ayuntamiento, iglesia, jefatura comunal, alcaldía, oficina civil y su propia escuela; todo esto hizo que San Carlos conservara por muchos años su identidad cultural de procedencia canaria.

Cada familia era traída para trabajar la tierra y se les repartía tierra apta para la agricultura, dinero para el sustento, herramientas para la labranza y animales de todo tipo para contribuir al desarrollo y avance de los inmigrantes, pertenecientes a las clases más pobres de Canarias que en busca de mejor condición de vida decidían emigrar, aunque al llegar a la isla no todo lo ofrecido les era entregado, de manera que después de encontrarse fuera de su lugar de origen tenían que sobrevivir con lo que recibían, viéndose obligados a insertarse en los campos agrícolas dominicanos.

Varios autores, incluyendo a Hoetink, señalan que las familias canarias llegaron a la isla de Santo Domingo en el año 1684 y fueron ubicadas en varios lugares del país, estando, entre estos lugares, en La Otra Banda de Higüey y La Cruz del Isleño.



Después de llegar las primeras migraciones canarias a la isla continuaron llegando más familias, favoreciendo el surgimiento de nuevas villas y la refundación de otras que se hallaban deshabitadas. La política giraba en torno a favorecer a los pueblos fronterizos con nuevos poblados españoles que impulsó a un rápido crecimiento de la población, de tal manera, que en poco tiempo se triplicó en cantidad, específicamente en la región Norte del país en el área de la frontera.

Franco, Bosch y Hoetink, coinciden en que las autoridades coloniales tenían su política de poblamiento, orientada a fortalecer el área fronteriza donde se estableció un puerto de libre comercio, que mediante el intercambio comercial provocó un crecimiento y desarrollo económico en todos los pueblos del Cibao. En otro orden, estos autores están de acuerdo en las ciudades fundadas, pero no hacen mención que hubo asentamiento de familias de origen canarios en Higüey, aunque no quitan la posibilidad porque terminan diciendo y en otros lugares.

Frank Moya Pons (2008, pp. 106-107) señala con claridad la situación de la isla de Santo Domingo en cuanto a su baja densidad poblacional, planteando así que la invasión francesa no podía hacerse de frente por falta del recurso humano, y que solamente poblando de nuevo la isla Española no la perderían, para tales fines las autoridades de la colonia debían permitir y estimular las migraciones de gentes pobres de las Canarias, que al llegar a la isla La Española se le diera tierra apta para la agricultura. Esta oportunidad le permitiría a España salir del problema de la pobreza que estaban pasando las gentes de las Islas Canarias y detener los ataques de los franceses en la parte oriental de la colonia española de Santo Domingo.

La situación en que vivían las gentes de las Canarias y la colonia de Santo Domingo era muy diferente. En una había pobreza por la cantidad de habitantes y en la otra miseria por falta de personas que trabajaran la tierra. Estas dos condiciones, muy desiguales, sirvió para que el problema de ambas colonias pudiera solucionarse compensando una situación con la otra, por tal motivo fue que las autoridades y vecinos de Santo Domingo llegaron a la conclusión de que la Corona española permitiera las migraciones de las islas canarias a Santo Domingo y de esa manera se acabaría con el problema de ambas colonias.

Cassá (2003, p. 27) dice que el único medio para detener los avances de los franceses a la parte oriental de isla, sería repoblar los lugares despoblados por las devastaciones. Describe las decisiones que fueron planteadas para seleccionar los inmigrantes que convenían enviar a la isla, entre los flamencos y los canarios, finalmente la decisión cayó en permitir la migración canaria, porque en dicha isla había una saturación demográfica y esto contribuiría a resolver la situación de miseria en que vivían y se adaptarían más a las condiciones climática de nuestra isla.

Cassá y los de más autores, hasta ahora citados, coinciden en explicar que el primer grupo de inmigrantes canarios llegó en 1684, con 108 familias y aproximadamente 543 personas, porque el número de personas que integraba cada familia variaba en cantidad, pero se asume que cada familia estaba integrada por 5 miembros. Estas familias fundaron la villa de San Carlos al lado oeste de la ciudad de Santo Domingo. Fueron exonerados de impuestos y se les otorgó cierta cantidad de ganados para que iniciaran su vida productiva en la colonia.

Los canarios en Santo Domingo tuvieron importancia en la población porque eran españoles y como tal no pertenecieron al sistema de esclavitud, aunque no gozaban de los mismos privilegios que los españoles peninsulares. Estos inmigrantes por su condición laboriosa permitieron que años después pasaran a formar parte de grupos sociales importantes en la colonia.

Los canarios mantuvieron un criterio de superioridad por su piel blanca que llegaron a excluir los matrimonios entre negros y mulatos durante varias generaciones, aunque como blanco no dejaron de asimilar rudimentos, materiales y espirituales de la cultura criolla y lo enriquecieron con aportes de su cultura de origen; se creían más superiores a las personas de la isla por lo que mantuvieron por mucho tiempo la endogamia para de esa manera mantener su cultura y su etnia.

Hugo Polanco (1994. P. 62) afirma que las primeras familias de origen canario, según datos desconocidos del cabildo de Higüey, llegaron a la isla de Santo Domingo antes de 1683, contrario a lo que han dicho los autores ya mencionados.

En referencias aportadas por Guerrero (2011, p. 504) se establece que para 1672 en esta localidad las personas se preparaban para recibir las familias que habrían de

venir de las Islas Canarias. Además, en 1691 se informó que 750 familias vendrían a la isla, de las cuales 100 irían a Higüey.

A estas familias se les darían tierras aptas para todas las labores. Especifica que se les darían las tierras ubicadas en La Otra Banda del río Duey y las tierras del otro lado del arroyo Caguero de la villa de Higüey. Es el resultado de un asentamiento de origen canario.

Los relatos de la historia oral que hicieron los municipales de La Otra Banda, dicen que se conserva el fundo de la vieja Rufina del Castillo y María Martínez, quienes eran las dueñas de todos los terrenos donde está hoy ubicada la comunidad. Se ha comprobado que en la actualidad gran parte de los descendientes de estas personas se encuentran ocupando los lugares más céntricos de la comunidad.

En lugares como Monte Plata, San Pedro e Higüey, conforme a los documentos existentes, se asentaron familias procedentes de las Islas Canarias, como fue La Otra Banda (Deive, 1991, p. 54).

### **Metodología empleada**

Esta investigación es resultado de múltiples visitas para dialogar con los pobladores, observaciones, y revisión de varios libros de historia dominicana de diferentes autores, que han escrito sobre las migraciones canarias a Santo Domingo. Por tanto, esta investigación es básicamente documental.

### **Principales resultados**

Los autores citados concuerdan en señalar los mismos lugares donde se ubicaron las familias canarias. A pesar de que no mencionan asentamientos de pobladores canarios en La Otra Banda de Higüey, terminan diciendo que también en otros lugares se ubicaron familias, lo que da a entender que dentro de esos sitios no mencionados, pudiera estar Higüey.

Se comprobó que en La Otra Banda los primeros pobladores fueron de apellidos: Martínez, Castillo, Rodríguez, Castro, Sánchez, Santana, Rijo, entre otros, siendo estos los más abundantes en la comunidad y permanecen hasta hoy por la práctica de la endogamia que utilizaban para no ligar la raza; las personas de este lugar se distinguen de las demás comunidades por el color de la piel, el tipo de cabello y la forma física del cuerpo y la cara.

En otro sentido, se evidenció que la colonia española mantuvo el dominio de España gracias al repoblamiento mediante las migraciones canarias, que contribuyeron en gran manera a detener los avances de los franceses que se encontraban en la parte occidental de la isla La Española.

Durante la observación en la comunidad, se pudo ubicar el fundo donde vivió la viuda Rufina del Castillo de Martínez. En la actualidad dicho fundo está en el centro de la comunidad y las personas que viven cerca son descendientes de esta señora, mencionada por varios autores como una familia de origen canario, comprobándose de esta manera lo que relatan muchos historiadores, cuando señalan que María Martínez heredó el extenso hato, que es hoy donde se encuentra el poblado más antiguo y más céntrico de La Otra Banda.

Cuando se conocen las idiosincrasias de los pobladores de origen canario y su etnia racial, se puede notar que muchas de esas tradiciones que se encuentran en Baní y otras localidades, también se practican en La Otra Banda, como son los famosos chuines y la práctica de la endogamia.

Se comprobaron los lugares a ser repoblados con canarios y aquellos donde se iban a fundar nuevas villas conforme al plan ideado para tales fines.

### **Conclusiones**

Con las informaciones recabadas en esta investigación se comprobó que la comunidad La Otra Banda es de origen canario. Llegar a esta conclusión fue difícil dada la falta de evidencia científica creíble al respecto, debido que esta población no tiene una historia bien estructurada.

## Bibliografía

1. Cassá, Roberto. (2003). Historia social y económica de la República Dominicana, Tomo I Editora Alfa y Omega.
2. Deive Carlos Esteban. (1991). Las Emigraciones Canarias a Santo Domingo (Siglos XVII y XVIII) Editora Corripio, C. por A.
3. Demorizi Rodríguez, Emilio. (2008). Relaciones Históricas de Santo Domingo. Volumen I. 2da Edición. Editora Amigos del Hogar. Santo Domingo.
4. Guerrero Castro, Francisco. (2011). Origen y desarrollo e identidad de Salvaleón de Higüey. Editora Nacional Santo Domingo R.D.
5. Hernández González, Manuel Vicente. (2006). La colonización de la frontera dominicana (1680-1795). Santo Domingo. Editora Búho C. por A.
6. Hoetink, Harry. (1997). El Pueblo Dominicano 1850-1900. Apunte para su sociología histórica. Cuarta edición. Editora de Colores. S.A.
7. Moya Pons Frank. (2008). Manual de Historia Dominicana. Santo Domingo 14ª Edición. . Editora Búho C. por A.
8. Polanco Brito, Mons. Hugo E. (1994). Historia de Salvaleón de Higüey. Volumen I. Taller Isabel la Católica.

## Historia de vida

**Jhovanny Guerrero Rijo**, nació en Higüey, provincia La Altagracia, el 28 de diciembre del año 1975, realizó sus estudios primarios y secundarios en su ciudad natal. Estudió en la UASD graduándose en el 2004 de Licenciado en Educación Mención Ciencias Sociales.

### Ha realizado diversos diplomados como:

**Diplomado:** en Estado, Constitución y Ciudadanía (Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra).

**Diplomado:** en Capacitación de Técnico y Profesores del Nivel Medio, (Programa Multifase para Modernización de la Educación Media) Universidad Iberoamericana (UNIBE).

**Diplomado:** en Historia Dominicana. Impartido por la Academia Dominicana de la Historia.

**Diplomado:** en Educación Ética y Cívica para una Ciudadanía Democrática. Impartido por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña y la Fundación Juan Bosch.

Maestría en Ciencias Sociales. Orientada a la Investigación y la Enseñanza. (Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. Recinto Juan Vicente Moscoso.)

**Estudiante de:** Licenciatura en Historia (UASD)

Ha trabajado en todos los niveles de la educación básica y media. En la actualidad trabaja en el liceo secundario Gerardo Jansen, en las tandas matutina, vespertina y nocturna, laborando en esta última con educación de adultos.

## PANEL 4: GESTIÓN Y CERTIFICACIÓN DOCENTE

Coordinador: Pascual Leocadio , Relator: Genaro Mencía

### 1. Análisis del discurso del docente de Lengua Española del Nivel Medio en el Distrito Educativo 10-05. Santiago Pérez Mateo y Ernesto Contreras Zarzuela.

#### Introducción

El aula de clase es el espacio para desarrollar la competencia discursiva. Es por esto, que los docentes, especialmente los de Lengua Española, deben facilitar el diálogo reflexivo a través de estrategias guiadas, estructuradas bajo patrones lógicos o cognitivos de comprensión comunicativa. Se trata de fomentar el acuerdo, la responsabilidad solidaria y profesional, para que los alumnos y alumnas sean modelos comprometidos a producir cambios en su entorno, su contexto; sean sujetos críticos y participativos de los problemas sociales y de los demás.

Se concibió el enfoque constructivista y sociocultural en este estudio porque va en consonancia con las nuevas exigencias del currículo dominicano. En cuanto que, la lengua se construye socialmente. Esto es, a partir de los usos de los actos de habla y su acción perlocutiva en los sujetos hablantes, la lengua ha de ser dinámica, creadora y transformadora. En tanto que, solo así se puede concebir un aprendizaje significativo y situado en los intereses de los estudiantes y de la sociedad. De tal forma que, se van cerrando las brechas entre los estudiantes aventajados y menos aventajados en las aulas de clases.

Finalmente, se dan algunas recomendaciones pedagógicas para que el discurso del docente de Lengua Española sea un paradigma de democracia participativa, reflexiva, crítica en el aula y en la comunidad educativa en general.

#### Planteamiento del problema

El discurso, a pesar de ser un tema antiquísimo, hoy en día se ha convertido en uno de los temas que pretenden servir de base para mejorar la calidad educativa. De modo que, hoy se habla de un discurso docente o académico como estrategia para un mejor desempeño áulico de los docentes y para que se lleve a cabo en los estudiantes un aprendizaje significativo e integral.

La falta de formación y orientación en el país para el dominio consciente de un discurso académico o docente ha generado como consecuencia una libertad de cátedra; el docente, aunque consciente de tener una planificación por la que tiene que dar cuenta, se empeña en enseñar solo de lo que sabe. Y peor aún, su discurso luce desencajado, sin coherencia.

El discurso no solo debe ser concebido como una cadena de sonidos articulados, sino también como una emisión de voz, un acontecimiento cargado de intencionalidad y de sentido. De manera que, tiene como finalidad que el enunciador pueda producir un efecto en el sujeto enunciatario. Esto es, entre ambos se debe producir una situación de sentido, un contrato, un acuerdo, un momento de pasión para que se adecue el aprendizaje.

El discurso docente posee una intencionalidad, que en los actos de habla llamamos perlocución. Esto es, usar estrategias para producir en el estudiante cierta transformación, cierto cambio o moralización, cierta adecuación para el aprendizaje. De modo que, el docente no solo debe saber, tener conocimiento sobre un área determinada, debe también aplicar ciertas técnicas o guías para llevar al estudiante a un aprendizaje que se acerque más a un parecer verdadero y donde este pueda generar nuevas conclusiones. Es por esto que estamos de acuerdo con el concepto de competencia de Greimas y Lozano, que más que discursiva o comunicativa, la competencia del docente ha de ser una competencia modal, por lo antes dicho.

Lejos de esta interpretación filosófica Greimas desea distinguir el papel que debe jugar el docente en relación a sus estudiantes. Dice Greimas que su papel no debe ser el de la manipulación en sí, porque el enunciado de estado (destinador-destinatario) no tienen la verdad en sí, sino en base de un acuerdo o un contrato de verdad o veridicción. Esto es, en el que, el sujeto estar-ser (destinador-docente) y el sujeto hacer (destinatario-estudiante) mantienen una relación intencional e interactiva donde el primero no es mayor que el segundo y viceversa. No obstante, el primero como destinador, como ya se ha dicho, debe poseer necesariamente también la competencia del hacer (factiva) para poder situar el conocimiento o aprendizaje.

En el discurso docente como tal se dan de modo discreto unas líneas de acción que se pueden dividir en tres fases: introducción o planeación, desarrollo o realización y conclusión. Cada una de estas fases tiene una estructura interna de realización que hay que tener cognitivamente muy en cuenta.

El discurso docente tiene además, unos componentes esenciales que son: la explicación, la exposición, el monólogo, la ejemplificación, la argumentación, la intencionalidad, generar un clima de cooperación y respeto a las normas y las personas, etc. Es lo que algunos autores llaman estrategias discursivas: por conciencia, por intencionalidad y por eficacia.

El discurso docente tiene su alcance o dimensiones que lo hacen merecedor de que se tenga en cuenta en los procesos evaluativos de la calidad. Se pueden considerar las siguientes dimensiones discursivas: pedagógica, afectiva, motivacional, social y ética. De igual forma, podríamos considerar un tipo de dimensión discursiva que emane de la voz interna del propio docente; estamos hablando de la dimensión metanoiatíca, la cual ha de recoger aspectos o indicadores valorativos o de mejora de su discurso.

El docente, además, aparte de planificar los contenidos curriculares, debe elaborar un plan discursivo discreto, de orden cognitivo, el cual ejecutará de manera paralela en el proceso de enseñanza.

El currículo educativo dominicano debe asumir, monitorear, observar, analizar y evaluar su discurso, que es el discurso académico. Este discurso es polimodal, dado a que de él derivan otras formas de discurso que se realizan en los procesos áulicos y de forma interdisciplinaria por las distintas áreas curriculares. Entre estas modalidades del discurso tenemos: el discurso pedagógico o docente, el discurso científico, el discurso explicativo, el discurso argumentativo, el discurso expositivo, el discurso metanoiatíco, el discurso literario, el discurso epidíctico y el discurso veredictivo. En consecuencia, los docentes como tales, poseen su propio discurso, el discurso docente.

### **Planteamiento del problema**

El proceso pedagógico de los docentes del área de Lengua Española no se fundamenta en las características del discurso docente. Se ha observado que los docentes están dejando de lado características o aspectos básicos de los actos de habla, especialmente

aquellos referidos a los actos ilocutivos o ilocucionarios. El discurso docente es un proceso metodológico que se debe concebir como una estrategia que puede ayudar a mejorar el desempeño áulico.

Los docentes como facilitadores de los procesos pedagógicos, deben saber qué es una aplicabilidad coherente del discurso docente. Es importante tener en cuenta un diseño, plan o guía que oriente al docente y al estudiante a saber hacia dónde debe dirigirse la enseñanza y el aprendizaje.

En los docentes hay una tendencia a preocuparse más por dar a conocer contenidos y por lucir un perfil arrogante de sabiduría personalizada y autoritaria (Magister Dixit), que no se corresponde con el enfoque constructivista-sociocultural del currículo dominicano.

Los docentes se han manejado con un discurso reproductor, dependiente a los contenidos y estrategias textuales, sin una orientación didáctica intencional hacia lo que se percibe en el proceso enseñanza aprendizaje.

En el discurso de los docentes se nota, además, ausencia del enfoque funcional y comunicativo del área de Lengua Española. El discurso docente es transitivo y expresa aspectos de la realidad circundante; que a su vez es dinámica y cambiante. Por tanto, se debe insistir en poner en el estudiante alternativas que le ayuden a tener destrezas para comprender y reconstruir su contexto de manera crítica. De igual manera, es necesario que los docentes asuman que son poseedores de un discurso directivo y que debe estar presente en el proceso pedagógico en el aula.

Un mal manejo del discurso en el aula, puede generar violencia, desmotivación, inseguridad y deserción. Entendemos que estos conflictos en el aula requieren de estrategias o tonalidades sobre diálogos reflexivos, democratización del aula, dinámicas lúdicas y didácticas para lograr acuerdos conformes a un verdadero aprendizaje cooperativo.

A pesar de que el currículo dominicano expresa las políticas del Estado y define el perfil del docente, parece que no es suficiente que el docente disponga de un modelo pedagógico eficaz, de un saber elaborado, de unas estrategias, actividades e instrumentos eficientes, cuando aún continúa con un discurso que obstruye el proceso que pretende iniciar.

## Descripción, análisis y explicación del problema

Se considera fundamental, que el docente, como el mediador entre conocimiento-procedimiento-estudiante, explicita los criterios que definirá su área disciplinar (como investigador o profesional), estructure su material educativo y los criterios de ejecución que se espera del estudiante, ejemplifique los modos de identificar problemas y soluciones y diseñen situaciones de desempeño real.

En primer lugar, la ausencia del discurso docente como estrategia áulica en las distintas propuestas curriculares educativas, es un indicador de complicidad de la enseñanza fundamentada en desarrollar contenidos.

En segundo lugar, es probable que estas experiencias en desarrollar contenidos aprendidos o asumidos por los docentes desde su formación, se hayan fijado como modelos o paradigmas a seguir, pero hacia una sola dirección; se aplican los procedimientos que han funcionado hacia los contenidos, existe resistencia a conocer lo nuevo, se busca responder a lo inmediato o a planteamientos a corto plazo.

En tercer lugar, y por consecuencia de lo anterior, se le ha dado preferencia al yo-sujeto. Es decir, al sujeto o docente contenedor de informaciones; al docente aprisionado en la misma estructura del sistema o del modelo, lo que lo hace incapaz de reflexionar sobre su práctica.

En cuarto lugar, queremos llamar la atención sobre la existencia de un discurso docente del silencio. La expresión misma del docente se ha visto obligada a enmudecerse por los violentos seguimientos a planes configurados para una formación sobre contenidos.

La permanencia de estas problemáticas podría generar evidentemente sus secuelas. Tales como: dependencia del docente en los contenidos o asunción de una retórica o didáctica autoritaria, dejadez y pasividad en los estudiantes, improvisación en el uso de la lengua o de las situaciones de enunciación, falta de coordinación en los procedimientos discursivos del aula, entre otros.

## Análisis de los indicios del problema

El problema del discurso docente parece tener su génesis en los paradigmas transnacionales y transcontextuales asumidos a través de la historia. Michael Stubbs en su obra el Análisis del Discurso (1997: 26)

advertía que el análisis del discurso era demasiado amplio, y que tratarlo como tal podría perder el enfoque central y ser controvertido.

Siguiendo las orientaciones de Stubbs, en nuestro propósito de conocer los indicios de esta problemática y observar la pertinencia o no del análisis del discurso, la investigación se enfocó en analizar el discurso docente, en el cual se identificaron las siguientes problemáticas:

1. Existen estrategias para abordar los contenidos curriculares; no obstante, no se enfatizan los usos de guías para desarrollar el discurso en el aula.
2. El docente se ha obviado de observarse a sí mismo en sus procedimientos y estrategias.
3. El estudio de la lengua se ha focalizado por mucho tiempo como estructura y como sistema, olvidando o exiliando su uso o discurso.
4. Esto ha generado que los docentes luzcan despreocupados por el uso de procedimientos y estrategias en su discurso áulico.
5. Hay preferencia por mantener el Magister Dixit (Lo que diga el maestro) y repelo por asumir el Magister in Comunitis Apprehendere (Maestro que trabaja y aprende en comunidad, en equipo).
6. En las distintas reformas o innovaciones educativas dominicanas no figura como punto de agenda el discurso docente. El discurso docente ha estado ausente en la formación de docentes de los niveles Inicial, Básico, Medio y Superior; no obstante, en la formación de cuarto nivel o maestría se ha estado planteando la solución del problema.
7. Se asume, pues, que cada docente use sus propias estrategias para desarrollar los contenidos. La consecuencia de esto es, la improvisación.
8. A nivel de los libros de texto, los docentes les han dado más importancia a repetir las informaciones contenidas y organizadas en estos.
9. El discurso docente como estrategia áulica implica un mayor esfuerzo intelectual.
10. No existe un discurso docente científico, capaz de generar, de innovar nuevas formas de aprendizaje.

## Delimitación del problema

En esta investigación se han detectado las siguientes situaciones:

Existen dos aspectos en que los docentes de los distintos niveles y modalidades no tienen dominio:

- En la modalidad, que refiere a la manera de conceptualizar las distintas voces que se da el discurso o en identificar las distintas tonalidades del mismo.
- En la Intersubjetividad, que refiere en cómo el docente maneja los distintos contenidos de las preguntas al momento de confrontar las ideas.

De igual manera, el docente no tiene medios para llevar de manera didáctica los procedimientos o diferentes momentos del discurso docente que se dan en el aula.

## Alcance y estratificación en variables e indicadores

El alcance del problema se da en todos los procesos, niveles y modalidades de la enseñanza. Es decir, históricamente ha permeado la enseñanza primaria, secundaria y superior. De manera que, su alcance es a nivel nacional y su manifestación puede darse en las siguientes variables: tiempo, como asignatura de grado y formación, planificación de la clase, libros de texto, entre otros.

## Preguntas para la investigación

- ¿Cuáles son las características presentes en el discurso académico de los docentes?
- ¿Cuáles competencias comunicativas se deben evidenciar en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cuál enfoque están utilizando los docentes del Distrito Educativo 10-05 en el área de Lengua Española?
- ¿De qué manera la interacción comunicativa entre docente y alumno incide en el aprendizaje de este último?
- ¿Son las disfunciones comunicativas y de los aprendizajes el producto de un mal uso del discurso del docente?

- ¿Qué nivel profesional tienen los docentes del área de Lengua Española?

## Objetivo general:

Analizar las características o dimensiones del discurso académico de los docentes desde la perspectiva de una situación de comunicación en el área de Lengua Española.

## Objetivos específicos:

- Identificar las fases del discurso docente a partir de las cuales se evidencie un proceso de enseñanza organizado, coherente y sistemático.
- Determinar cuál es el enfoque que utilizan los docentes del área de Lengua Española en su desempeño áulico.
- Identificar qué nivel de formación profesional tienen los docentes del área de Lengua Española.
- Analizar si el discurso del docente produce disfunciones en los aprendizajes de los estudiantes.
- Identificar y contrastar qué apreciación tiene el alumno del docente.

## Principales referentes teóricos:

Las referencias bibliográficas de este estudio exploratorio fueron sustentadas en obras de reconocidos autores, tales como: Ferdinand de Saussure, Teun Van Dijk, Jorge Lozano, Carlos Lomas, John Austin, Emile Benveniste, Eugenio Coserius, Daniel Cassany, Michael Stubbs, Jordi Pericot, María Cristina Martínez, Gabriela Robles, Paúl Ricoeur, Valentín Martínez -Otero Pérez, entre otros. Además, de otras fuentes recogidas en revistas electrónicas y Google Académico de la Internet.

A pesar de la ausencia de fuentes sobre el estudio del discurso docente, de autores dominicanos, podríamos señalar que el tema sobre análisis del discurso docente se ha tanteado en estudiosos de la lengua como los antes mencionados y en otros tales como: Dr. Celso J. Benavides García, Dr. Bartolo García Molina, Dr. Carlisle González Tapia, Dr. Diógenes Céspedes, Dr. Manuel Matos Moquete, entre otros.

## Formulación de enunciado fundamental (tesis)

A partir de lo antes dicho y de la delimitación del problema planteado, se llegó a las siguientes premisas:

1. El desconocimiento de las características del discurso docente trae como consecuencia la reproducción de patrones aprendidos.
2. Es necesario que se desarrolle y se asuma el discurso docente como eje de las estrategias del proceso de aprendizaje, por cuanto desarrolla la acción comunicativa, directiva, planificada y orientada hacia los propósitos adecuados.
3. La falta de guías o procedimientos para el desarrollo y evaluación del discurso docente provoca que estos caigan en la improvisación.

## Metodología

### Tipo de investigación

Esta investigación fue de tipo exploratoria, esto porque hasta ahora no se encontró en el país ningún trabajo de investigación que hable del discurso docente. A excepción de una a modo de folleto que respondió al nombre de Introducción a los estudios del discurso académico, del Dr. Celso J. Benavides.

### Universo y muestra

A sabiendas de que por su contenido, esta investigación debió abarcar un universo nacional, todo el sistema educativo y todos los niveles, se adaptó la tesis y se limitó o se circunscribió al Distrito Educativo 10-05 del municipio de Boca Chica, provincia Santo Domingo y perteneciente a la Regional Educativa No.10.

### Metodología para la investigación

Se elaboraron 4 fichas con las cuales se observó a cada docente, y 1 para los estudiantes con la que se recogieron sus impresiones acerca de sus respectivos docentes.

### Técnicas de recolección de datos

Fueron usados los tres enfoques sugeridos para el análisis del discurso por Michael Stubbs (1997, p. 30-88):

1. El enfoque por transcripción (no fonética) de datos de conversación.
2. El enfoque etnográfico que consistió en recoger datos mediante la grabación, la observación, entre otros.
3. El enfoque lingüístico centrado en los aspectos del lenguaje: sintaxis y la semántica.

### Alcances y límites

En esta investigación se detectaron las siguientes situaciones:

1. Alcanzar una información completa de la práctica del discurso académico.
2. Se limitó la población de estudio por necesidad o exigencia de factibilidad, pero hubo el cuidado que la muestra sometida en estudio represente las características del discurso académico del cuerpo docente nacional.

### Resultados y discusión

En la descripción de cada dimensión se encontraron los siguientes resultados o valoraciones totales:

1. La dimensión pedagógica: 190 puntos de 256, para un valor porcentual de 72% en su cumplimiento.
2. La dimensión afectiva: 198 puntos de 256, para un valor porcentual de 77% en su cumplimiento.
3. La dimensión motivacional: 217 de 256, para un valor porcentual de un 85% en su cumplimiento.
4. La dimensión social: 181 de 256, para un valor porcentual de un 71% en su cumplimiento.
5. La dimensión ética: 182 de 256, para un valor porcentual de un 71% en su cumplimiento.

Los resultados porcentuales del cumplimiento del discurso en los docentes fueron los siguientes (ver tabla No. 9):

**Docente No. 1** obtuvo un 59% del valor porcentual, para una valoración Deficiente por lo que no cumplió con el discurso docente.



**Docente No. 2** obtuvo un 33%, para una valoración Deficiente, por lo que no cumplió con el discurso docente.

**Docente No. 3** obtuvo un 49%, para una valoración Deficiente, no cumplió con el discurso docente.

**Docente No. 4** obtuvo un 89%, para una valoración buena, por lo que cumplió con el discurso docente.

**Docente No. 5** obtuvo un 96%, para una valoración muy buena, cumplió con el discurso docente.

**Docente No. 6** obtuvo un 76%, para una valoración regular, cumplió a medianamente el discurso docente.

**Docente No. 7** obtuvo un 46%, fue deficiente, no cumplió con el discurso docente.

**Docente No. 8** obtuvo un 88%, para una valoración buena, cumplió con el discurso docente.

**Docente No. 9** obtuvo un 68%, para una valoración deficiente, no cumplió con el discurso docente.

**Docente No. 10** obtuvo un 98%, para una valoración muy buena, cumplió con el discurso docente.

**Docente No. 11** obtuvo un 100%, para una valoración muy buena, cumplió con el discurso docente.

**Docente No. 12** obtuvo un 35%, para una valoración deficiente, no cumplió con el discurso docente.

**Docente no. 13** obtuvo un 60%, para una valoración deficiente, no cumplió con el discurso docente.

**Docente No. 14** obtuvo un 88%, para una valoración buena, cumplió con el discurso docente.

**Docente No. 15** obtuvo un 85%, para una valoración buena, cumplió con el discurso docente.

**Docente No. 16** obtuvo un 98%, para una valoración muy buena, cumplió con el discurso docente.

## CUESTIONARIO DEL ESTUDIANTE

### Explicación de los resultados respecto a los objetivos

Se propuso como primer objetivo buscar evidencias de que en el aula se lleva a cabo un proceso de enseñanza organizada, coherente y sistemática, los datos que arrojó la investigación respecto a los objetivos fueron satisfactorios. Se encontró con que los docentes carecen de un enfoque discursivo que les permita guiar de forma coherente, organizada y sistemática el proceso de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, podemos decir que solo una docente, de una escuela rural, fue la única que demostró tener una verdadera competencia modal en su desempeño áulico.

El segundo objetivo buscaba comprobar cómo una buena relación comunicativa entre docente y estudiantes incide en el aprendizaje de este último. En tal sentido, se observó que los docentes más comunicativos, más versátil, provocaban en los estudiantes ansiedad de participar en las temáticas. La valoración de la relación comunicativa entre docente y estudiantes fue mediana.

El tercer objetivo procuraba determinar el enfoque que utilizan los docentes del área de Lengua Española. Los resultados de los datos indican que los docentes no han asumido completamente el enfoque funcional y comunicativo sugerido en el currículo. Por lo que se podría decir que su valoración es baja. No obstante, se debe advertir que los docentes pueden jugar con los enfoques dependiendo de la temática tratada. De aquí que, un docente puede ver la forma global de un texto y luego bajar a sus estructuras oracionales.

El cumplimiento del cuarto objetivo se llevó a cabo satisfactoriamente. Se pudo identificar el nivel de formación profesional de los docentes y su incidencia en la calidad discursiva.

El quinto objetivo de nuestro estudio trata de analizar si el discurso del docente incide en las disfunciones de aprendizaje de los alumnos. Los estudiantes indicaron que un 16% ha tenido posibles disfunciones en los aprendizajes.

En cuanto al sexto objetivo, sobre la apreciación de los estudiantes hacia los docentes, fue notoria una disparidad. Apreciaciones tanto bajas como medianas y altas.

Finalmente, el séptimo objetivo trataba sobre las líneas generales que se deben tener en cuenta para el desarrollo del discurso docente. Este objetivo se puede considerar como probatorio, dado a que fue planteada una propuesta en este sentido.

### Análisis y discusión de los resultados

Los resultados que arrojó la presente investigación sobre las características del discurso permitieron identificar aspectos importantes que servirán no solo de paradigma para el sistema educativo dominicano, sino también como objeto de estudio para superar sesgos en las formas de cómo el docente enfoca el discurso en su desempeño áulico. No obstante, se evidenció en los docentes una urgente necesidad de que se les oriente y se les capacite sobre el uso de estrategias discursivas y manejo de temáticas o contenidos.

Los resultados arrojaron además, que el 81% de los docentes son licenciados, contra un 6% tiene maestría y otro 6% que es bachiller. Estos datos ayudan a verificar si tiene incidencia la formación profesional en el desempeño discursivo. Se observó, que la docente que tenía estudios de cuarto nivel o de maestría mostró poco uso de estrategias para enfocar correctamente un tema; los licenciados, que eran la gran mayoría, algunos lucían impotentes, otros hicieron el esfuerzo por lograr al menos un desempeño bueno y aceptable.

Los docentes fueron evaluados con instrumentos comunes, uno de ellos recogía aspectos importantes relativos a criterios fundamentales para llevar a cabo un desempeño docente de calidad. Este contenía cinco dimensiones: pedagógica, afectiva, motivacional, social y ética. Cada una con los indicadores a evaluar. De modo que, con este instrumento se pretendió realizar una observación integral del desempeño de los docentes. (Ver gráfico 4.D-18).

En cuanto a la dimensión pedagógica, que es la fundamental, en el sentido de que es la de mayor peso para la investigación, los docentes denotaron desempeño diversos. De los 16 maestros objeto de estudio, 5 lograron un desempeño deficiente, 6 un desempeño muy bueno, otros 4 un desempeño bueno y 1 un desempeño regular.

En ese mismo sentido, se evidenció dejadez, desconocimiento o una especie de invalidez en el uso de los componentes del discurso, los cuales son herramientas para mantener no solo el predominio de la objetividad, sino también un lenguaje claro, riguroso y abundante.

En cuanto a la dimensión afectiva, estuvo ausente en la gran mayoría de los docentes, el diálogo provocativo, directivo e intencional para generar conocimiento no se logró. Esto es, el lenguaje del docente no favoreció a la intersubjetividad; había un agotamiento cognitivo, un cansancio, que se podría llamar: "pedagógico", que a veces se contraponía a la actitud del docente por quedar bien afectivamente. No obstante, algunos maestros se mostraban muy distantes de los estudiantes, hubo poca movilidad en el salón de clase, pocas palabras de afectos, de estímulo, de aprobación en la participación de los estudiantes.

En cuanto a la dimensión motivacional, los docentes en su conjunto resultaron muy bien valorados en lo formal, pero en el fondo quedaron aspectos que se deben mejorar. Como es, mantener un discurso jerarquizado y coherente.

En la dimensión social o relación crítica de la realidad, el discurso de los docentes estuvo deficiente por la razón de que no sirvió de colcho para situar la enseñanza con la realidad a través de coloquios.

La última dimensión trabajada fue la ética, y al igual que la social tuvo una valoración baja. Sencillamente porque la ética tiene una organización en valores y los valores se dan en la praxis social, personal y humana.

En consecuencia, solo un 25% de los docentes cumplió o casi completa los criterios exigidos en las dimensiones; cerca de un 31% la cumplió medianamente, mientras que un 44% no cumplió con el discurso académico.

Otro de los instrumentos (1-A y 1-B) procuraba observar el enfoque utilizado por los docentes. Y los resultados mostraron que algunos de los docentes no tienen un enfoque determinante o definitorio en su desempeño áulico (ver gráficos 4. D-23-24 y 25).

En cuanto a las fases del discurso académico o docente, los resultados arrojaron lo siguiente (ver gráficos 4. D-27-28 y 29): primeramente en cuanto a la fase de planeación, la mayoría de los docentes no tenía a manos su planificación de contenidos ni la ruta discursiva de los diferentes momentos de intervención en el aula.

Tras la ausencia de un plan de clase, la mayoría de los docentes recurrió a la vía más fácil, que fue la retroalimentación. No obstante, los docentes de mayor experiencia, y aun sin una planificación, asumieron su contenido de manera magistral.

En segundo lugar, en cuanto a la fase de realización, la mayor contenedora de pedagogía, su resultado fue bajo (ver gráfico 4. D-28).

Y, en cuanto a la fase de cierre, los resultados no fueron del todo bueno (ver gráfico 4. D-29), ya que algunos temas quedaban inconclusos o sencillamente los docentes se despedían con un hasta luego.

En esta investigación los estudiantes participaron respondiendo un cuestionario de evaluación en base a las características del discurso contenidas en el instrumento 1-A o de observación sobre docente. Con ellos se evaluaron las categorías: expresión, interés, vocabulario, entonación, dominio, aprobación y aceptación de errores, planificación, coherencia, abundancia de conceptos y uso de palabras descompuestas o violencia epistémica. Los resultados obtenidos estuvieron muy fragmentados, pues la gran mayoría aprobó a los docentes como buenos (ver gráficos 4. E-1 hasta 4. E-12).

En cuanto a la apreciación o valoración lograda por los docentes en su desempeño áulico, las observaciones y apreciaciones nuestras y la valoración otorgada por los estudiantes, la investigación incluyó hacer un análisis comparativo entre estos, y los resultados (ver tabla No. 4) se dieron en semejanza media, en baja y en algunos de los casos no hubo semejanza.

De igual manera, se apreció que tras la ausencia del enfoque funcional y comunicativo, no se le dio un verdadero uso a la lengua. Esto es, mostraron debilidad en lograr una competencia comunicativa o modal en el aula.

## Conclusiones

Esta investigación surgió a partir de la inquietud de verificar el desarrollo de las características del discurso académico en los docentes del área de Lengua Española del Nivel Medio. Se escogió una muestra de 16 docentes a quienes se les aplicó algunos instrumentos contenedores de los aspectos a evaluar. De igual manera, se elaboró un instrumento para que los estudian-

tes puedan evaluar a los docentes. El mismo se le aplicó a una muestra representativa de 346 estudiantes de los distintos centros educativos del Nivel Medio.

Se concibió como necesario y pertinente que los docentes sean fotografiados y grabados en videos para garantizar la captación de rasgos lingüísticos y semiológicos que ayuden a mantener la coherencia entre la percepción y la verificación de los resultados que arroje la investigación. Se realizó una prueba de validez de los instrumentos, tanto de los docentes como de los estudiantes, se enmendaron las debilidades, hasta que resultaron probatorios. Se procedió a observar, escuchar, transcribir y analizar la cadena discursiva en cada docente; a verificar y contrastar los datos de los estudiantes, resaltando los puntos de interés propuestos para este estudio.

De la presente investigación se desprenden resultados relevantes no solo para conocer aspectos ocultos del desempeño de los docentes en el aula, sino también para propiciar valores científicos que puedan servir de fundamentos para mejorar la calidad educativa dominicana. De modo que, de dichos resultados surgieron las conclusiones siguientes:

1. Los docentes tuvieron poco manejo de estrategias discursivas, de progresión temática o de contenidos.
2. Se quiso apreciar al margen del discurso académico, si la edad y el tiempo en servicio incidía en el dominio del discurso en los docentes; y reflejó una frecuencia interesante, los docentes de mayor edad y experiencia en aula, resultaron con un discurso más acabado, de mayor seguridad que el de los docentes más jóvenes.
3. En cuanto a que, la mayoría de los docentes repiten patrones de los enfoques tradicionales o conductista en la enseñanza. Las exigencias del enfoque del área de Lengua Española no se cumplen en la praxis.
4. El estudio reveló, además, indicios de ciertas disfunciones de aprendizaje en los estudiantes.
5. Una de las características discursiva de mayor carga pedagógica y de la investigación lo constituye el situar el aprendizaje. El resultado del estudio indicó que esta dimensión obtuvo una de las valoraciones más baja.

Los tipos de discurso académico que prevalecieron en la investigación fueron: literario, expositivo y explicativo.

6. Los resultados evidenciaron, en adición a lo antes dicho, que hubo un desplazamiento de la dimensión pedagógica y mayor interés por las afectivas y motivacional.
7. Los resultados del estudio mostraron indicios de docentes con dejadez y despreocupación en el uso de la lengua. Esto muestra el poco dominio de los actos de habla y de los momentos discursivos que se llevan a cabo en aula. Rehúyen a las confrontaciones de ideas y a ejercitar en el aula los diálogos con estructuras de cognición lógica.
8. Se observó deficiencia de la competencia modal en los docentes; y en consecuencia, escasa intencionalidad para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes.
9. Los resultados mostraron una necesidad de fondo, que los docentes se formaran y actualizaran sobre dominio del currículo y estrategias de desempeño áulico. Esto es, pasar del qué al cómo y para qué enseñar.
10. Los resultados de la comparación realizada entre la valoración lograda por los docentes, la otorgada por los estudiantes, y la que fue apreciada por nosotros los observadores, tuvieron una relación cercana o de semejanza baja.

## Recomendaciones

1. En virtud de que el discurso permea la metodología del currículo dominicano, se debe incluir el discurso académico como propuesta educativa a través de una orden departamental que ayude a la mejora del desempeño de los docentes.
2. Es urgente establecer e incluir el discurso académico en los programas de grado y postgrado, de manera que los maestros aprendan del procedimiento. Esto es, que se imparten en las formaciones de los docentes: Introducción al Análisis del Discurso I (aspectos teóricos generales), Análisis del Discurso Docente II (aspectos textuales y contextuales) y Análisis del Discurso Docente III (aspectos orales o discursivos).

3. Capacitar a maestros y técnicos que están en servicio tanto público como privado en constantes y sistemáticas jornadas sobre análisis del discurso docente. Dotándolos de la tecnología necesaria que exige la implementación de esta estrategia metodológica (cámara de video, cámara fotográfica, procesadores de datos, editores de imágenes, instrumentos sistemáticos para los acompañamientos, etc.).
4. Revisar los textos y adecuarlos a estas exigencias.

## Bibliografía

1. Austin, J. (1998). *Cómo hacer cosas con palabras*. 5ta. Ed. Editorial Paidós. Barcelona.
2. Apel, Karl-Otto. (1998) *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Editorial Paidós. Barcelona.
3. [http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=tdJDvbiG8NsC&oi=fnd&pg=PA9&dq=%E2%80%A2%09Apel,+Karl-Otto.++\(1998\)+Teor%C3%ADa+de+la+verdad+y+%C3%A9tica+del+discurso.+&ots=yglHvWWYBV&sig=Dxi4m3AXVvT-mICkTcNdXf34l6s#v=onepage&q&f=false](http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=tdJDvbiG8NsC&oi=fnd&pg=PA9&dq=%E2%80%A2%09Apel,+Karl-Otto.++(1998)+Teor%C3%ADa+de+la+verdad+y+%C3%A9tica+del+discurso.+&ots=yglHvWWYBV&sig=Dxi4m3AXVvT-mICkTcNdXf34l6s#v=onepage&q&f=false) (Consultado 10/11/2011, 10:00 PM)
4. Baldin, Laurence (2002). *Análisis de contenido*. Editora Akal. Madrid.
5. [http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=lvhoTqll\\_EQC&oi=fnd&pg=PA5&dq=+Bardin,+Laurence++An%C3%A1lisis+de+contenido+&ots=0EzYepoWr&sig=0gnBDE77kXBeKt8Tx3OcAmSf9Yo#v=onepage&q=Bardin%20Laurence%20An%C3%A1lisis%20de%20contenido&f=false](http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=lvhoTqll_EQC&oi=fnd&pg=PA5&dq=+Bardin,+Laurence++An%C3%A1lisis+de+contenido+&ots=0EzYepoWr&sig=0gnBDE77kXBeKt8Tx3OcAmSf9Yo#v=onepage&q=Bardin%20Laurence%20An%C3%A1lisis%20de%20contenido&f=false) (Consultado 15/01/2012, 9:00 PM)
6. Benavides, Celso J. (2012) *Introducción a los Estudios del Discurso Académico*. (Inédita). Santo Domingo.
7. Bernstein, Basil (2001). *Estructura del Discurso Pedagógico: clases, códigos y control*. Morata. Madrid.
8. [http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=SmtKbn\\_aj5QC&oi=fnd&pg=PA5&dq=+Bernstein,+Basil+\(2001\).+Estructura+del+Discurso+Pedag%C3%B3gico:+clases,+c%C3%B3digos+y+control&ots=XXZrMoY1-6&sig=KwXp2RRzoV8k1zOwsP1uk1Gv0Ds#v=onepage&q&f=false](http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=SmtKbn_aj5QC&oi=fnd&pg=PA5&dq=+Bernstein,+Basil+(2001).+Estructura+del+Discurso+Pedag%C3%B3gico:+clases,+c%C3%B3digos+y+control&ots=XXZrMoY1-6&sig=KwXp2RRzoV8k1zOwsP1uk1Gv0Ds#v=onepage&q&f=false) (Consultado 8/12/2010, 11:00 PM)
9. \_\_\_\_\_ (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad: Teoría investigación y crítica*. Morata. Madrid.
10. <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=MW-uKha8O4gC&oi=fnd&pg=PA92&dq=Pedagog%C3%ADa,+control+simb%C3%B3lico+e+identidad:+Teor%C3%ADa+investigaci%C3%B3n+y+critica.+Morata.+Madrid.+&ots=ktSiJeKNGY&sig=rY56JvmBthZPItHjV7B2RO2qAbY#v=onepage&q=Pedagog%C3%ADa%20control%20simb%C3%B3lico%20e%20identidad%3A%20Teor%C3%ADa%20investigaci%C3%B3n%20y%20critica.%20Morata.%20Madrid.&f=false> (Consultado 8/12/2010, 11: 30 PM)
11. Bolaño, Sara. (1999). *Introducción a la Teoría y a la Práctica de la Sociolingüística*. México.
12. Bunge, Mario. (2000). *La Ciencia, su Método y su Filosofía*. Siglo XXI Editores. México.-
13. Cabrera C, Jessica Dinely (2003). *Discurso Docente en el Aula*. Estudios Pedagógicos (Valdivia. n.29). Chile.
14. [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052003000100001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052003000100001&script=sci_arttext) (consultada 15/12/2010, 9: 00 PM)
15. Castellá Lidón Joseph y Aparicio-Terrasa, Helena. (2007). *Entender (se) en Clase. Estrategias discursivas y habilidades comunicativas*. Editora Grao, Barcelona.
16. <http://books.google.es/books?id=wu663Uk4EqUC&pg=PA35&dq=entenderse+en+clase,+castella&hl=es&sa=X&ei=rgFtT8aNNaXe0QHT2Ki0Bg&ved=0CDQQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false> (Consultada 12/01/2012, 10:00 PM)
17. Contreras Salazar, Flora. (2004). *Diagnóstico del Perfil Real y del Perfil Deseable del Maestro dominicano enmarcado en la percepción de la comunidad del Distrito Educativo 10-05*. UASD, Santo Domingo.
18. Corea, C. (1995) *Pedagogía del aburrido*. Data publicación Revista Palabras. Letra y cultura de la región N.E.A. No. 1, Buenos Aires.
19. <http://lavaca.org/bibliovaca/pedagogia-del-aburrido/> (Consultada 21/12/2011, 12:00 AM)
20. *Cratilo o de la exactitud de los nombres*. Platón. Edición electrónica de [www.philosophia.cl](http://www.philosophia.cl) / escuela de Filosofía Universidad ARCIS. <http://www.philosophia.cl/biblioteca/platon/Cratilo.pdf> (consultado 8/12/2010, 5:30PM).

21. De Longhi, Ana Lía. (2000). El discurso del profesor y del Alumno. Revista Raco. Año, Vol.18, Núm. 2. Argentina.
22. <http://ddd.uab.es/pub/edlc/02124521v18n2p201.pdf> (Consultada 8/12/2010, 7:00 PM)
23. Del Vitto Jorge (2008). Metodología del Aprendizaje. Discurso explicativo. Metoditis. California. <http://metoditis-igr.blogspot.com/2008/02/el-discurso-explicativo.html>. (Consultada en fecha 13/12/2011, hora 10: AM).
24. Elejalde, Alfredo (2003). Discurso Literario y Discurso Académico. Macareo. Lima, Perú.
25. <http://macareo.pucp.edu.pe/elejalde/ensayo/dlit-dacad.html>.(Consultado,12/11/2011. Hora 300: PM)
26. Foucault, Michel (2005). La Hermenéutica del sujeto (Clase del 3 de febrero 1982. 2da. Hora) Editora Akal. Madrid.
27. [http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=LchtmFB07JkC&oi=fnd&pg=PA5&dq=La+Hermen%C3%A9utica+del+sujeto+&ots=\\_cLEOQwaQ2&sig=HAoQFgEQgNIXzO9QK7Ib\\_JGGUml#v=onepage&q=La%20Hermen%C3%A9utica%20del%20sujeto&f=false](http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=LchtmFB07JkC&oi=fnd&pg=PA5&dq=La+Hermen%C3%A9utica+del+sujeto+&ots=_cLEOQwaQ2&sig=HAoQFgEQgNIXzO9QK7Ib_JGGUml#v=onepage&q=La%20Hermen%C3%A9utica%20del%20sujeto&f=false) (Consultada 24/06/2011, 6: 00 AM)
28. Gayatri Spivak,(1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? Orbis Tertius, año 3, No.6. Culumbia University. California.
29. <http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/numeros/numero-6/traducccion/spivak> (Consultada 01/01/2012, 5:00 AM).
30. García, Bartolo (2010). Lectura, conocimiento y construcción de sentido (inédita). 2010. Rep. Dom.
31. \_\_\_\_\_ (2009). El discurso científico, sus características y estrategias de producción. (Inédita) Santo Domingo.
32. \_\_\_\_\_ (2008). Competencias Comunicativas: Lengua Española para nivelación. Editora Surco. 2da. Ed. Santo Domingo.
33. García, F.(2004). El cuestionario: recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios. Limusa. México.
34. <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=-JPW5SWuWOUC&oi=fnd&pg=PA7&dq=El+cuestionario:+recomendaciones+metodol%C3%B3gicas+para+el+dise%C3%B1o+de++cuestionarios.+&ots=faXaynuc8R&sig=UOLwm09rHNoyTOL7WQdcpXaXDJw#v=onepage&q=El%20cuestionario%3A%20recomendaciones%20metodol%C3%B3gicas%20para%20el%20dise%C3%B1o+de++cuestionarios.&f=false> (Consultada 13/12/ 2011, 6:00 AM)
35. Garrido, Isabel (2008:41) La inteligencia emocional en el aula. Revista Digital Transversalidad Educativa. Editorial Enfoques Educativos. España.
36. [.http://www.enfoqueseducativos.es/transversalidad/transversalidad\\_1.pdf](http://www.enfoqueseducativos.es/transversalidad/transversalidad_1.pdf)
37. (Consultada 21/03/2011, 10: 00PM)
38. Gil, Leopoldo Artiles (1990) Análisis del Discurso: Introducción a su teoría y práctica. Centro Cultural Poveda. Santo Domingo.
39. Gúber, Rosana (2004). Etnografía: método, campo y reflexividad. Editora Norma. Colombia.
40. <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=A-b6Rkc2iypEC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Etnograf%C3%ADa:+m%C3%A9todo,+campo+y+reflexividad&ots=m06tGZSXk7&sig=aD44X1Z7e5jUuU0nslbdLqisyI#v=onepage&q=Etnograf%C3%ADa%3A%20m%C3%A9todo%20campo%20y%20reflexividad&f=false> (Consultada 27/12/2011, 5:00 AM)
41. Gutiérrez, R. Yolima (2009). El Discurso Académico Oral en el marco de la nueva retórica. Revista Iberoamericana de Educación. Colombia.
42. <http://www.rieoei.org/deloslectores/3008Rios.pdf>,(Consultada en fecha 10/12/2011, 5:00 AM).
43. Greimas, Algirdas Julien (2002) Semiótica de las pasiones: de los estados de cosas a los estados de ánimo Discurso Veridictivo. Ediciones Siglo XXI. México.
44. <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=WJvPk60iWUMC&oi=fnd&pg=PA5&dq=Semi%C3%B3tica+de+las+pasiones:+de+los+estados+de+cosas+a+los+estados+de+%C3%A1nimo+Discurso++&ots=TslodQMYPn&sig=-MjPaRem9dmjkkptNgImUH74al#v=onepage&q&f=false> (Consultada 15/11/2011, 6:00 PM).
45. Henríquez, A. (2009). Una propuesta curricular para el cambio. Centro Cultural Poveda. Santo Domingo.
46. Hernández, B. (2012) Formación Docente en Pedagogía y competencias para el Siglo XXI. Universidad para la Cooperación Internacional (UCI). Fundación Parque Cibernético de Santo Domingo. Escuelas Inteligentes. La Caleta, Boca Chica.

47. Hernández, P. (1993) Teoría y Práctica de la Investigación Científica. Editora Universitaria UASD. Santo Domingo.
48. Hernández-Sampieri, R. (2006). Metodología de la Investigación. 4ta. Ed. Editora McGraw-Hill. México.
49. Igoa, José Manuel (2003). El mundo en la mente: metacognición, lenguaje y control en la psicología cognitiva. Anuario de Psicología, vol. 34, no. 4, diciembre 2003, 449-503, Universidad de Barcelona, Facultad de Psicología.
50. <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/view/61760/88536> (Consultada: 26/01/2012, 5:00 AM.)
51. Jiménez, Miriam Yerith (1999). Discurso Didáctico y Enseñanza de la Psicología. Revista Sonorense de Psicología. Vol.13, No. 2, 55-61.<http://kunkak.psicom.uson.mx/rsp/13-2-55.pdf> (Consultado 15/11/2011. Hora 200: PM).
52. Johnson, D. (1999: 3) El aprendizaje cooperativo en el aula. Editorial Paidós. Buenos Aires. [http://www.goethe.edu.ar/users/refoko/refo/Veranst2010/Johnson\\_1.pdf](http://www.goethe.edu.ar/users/refoko/refo/Veranst2010/Johnson_1.pdf)
53. (Consultada 20/7/2011, 10: 30 PM).
54. Juez, Laura Alba (2003). Consideraciones sobre algunos aspectos y problemas del análisis del discurso. UNED. Madrid. <http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:Epos-C9A439AC-BB2F-A2CB-B12D-A4D3155AD5AB/PDF> (Consultada: 05/2010, 1:00 P.m.).
55. Klaus Krippendorf. (1990). Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica. Paidós. Barcelona.
56. Levinas, Emmanuel. (2000). Fuera del sujeto. Editora Caparros. Universidad Nacional de México. Google Libros.
57. <http://bibliotecadefilosofia.wikispaces.com/file/view/Levinas.+Fuera+del+sujeto.pdf> (consultado en 8/11/2011. hora 10: AM).
58. Lomas, Carlos. (1999). Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. I. 2da. Ed. Editorial Paidós. Barcelona. 1999.
59. Lozano, J. (1997). Análisis del Discurso: Hacia una semiótica de la interacción textual. 5ta ed. Editora Cátedra. Madrid.
60. Marafioti, Roberto (2005) Los patrones de la argumentación. Editorial Biblos. Buenos Aires.
61. Mans Puigarnau, Jaime M. (1978). Lógica para Juristas. Bosch Casa Editora S.A. Barcelona.
62. Martínez, María Cristina. (2004). Estrategias de Lectura y escritura de textos. UNESCO. Colombia.
63. Martínez Valentín -Otero Pérez (2004). El Discurso Educativo: Un Nuevo Modelo Pedagógico. Revista Científica Electrónica de Psicología. ICSa-UAEH No. 2 P. 185.
64. [http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/No\\_2-10.pdf](http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/No_2-10.pdf) (Consultada 30/03/2010, 9:00 AM)
65. \_\_\_\_\_ (2007). Modelo Pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, docente e institucional. Revista Dialnet, Vol. 43, No. 2. España.
66. Mata, María Cristina (1985:1): Nociones para pensar la comunicación y la cultura masiva. Módulo 2. Argentina.
67. Matos Moquete, M. (1991). Orientaciones Teóricas metodológicas en Lingüística aplicada en enseñanza de la lengua. Ciencia y Sociedad. Vol. XVI, No. 3. Julio-Septiembre. INTEC Santo Domingo.
68. \_\_\_\_\_ (1992) Nuevo Enfoque de Lengua Española en la Transformación Curricular. Santo Domingo.
69. \_\_\_\_\_ (2003). Cien años de la Lengua Española. Intec. Santo Domingo.
70. Metzeltin, M. (2003). De la Retórica al Análisis del Discurso. Revista Electrónica. Número 6. Diciembre. Universidad de Viena.
71. <http://www.um.es/tonosdigital/znum6/estudios/Metzeltin.htm> (Consultada 6/10/2011, 11:P.m.)
72. Michelini, D. (2002). La Ética del Discurso: como ética de la responsabilidad. CONICET, Agencia Córdoba Ciencia.
73. <http://juanfilloy.bib.unrc.edu.ar/completos/corredor/corredor/panel/MICHELIN.HTM> (Consultada 8/25/2011, 1:00 PM)
74. Ministerio de Educación. Énfasis Actuales del Ministerio de Educación de la República Dominicana. Viceministerio de Asuntos Técnicos y Pedagógicos. Propuesta para la Revisión curricular 2011-2014. (Power Point).
75. Moreno Fernández, F. (1990). Metodología Sociolingüística. Editorial Gredos. Madrid.
- 76.
77. Otaola, C. (1952) El análisis del discurso. Introducción Teórica.

78. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=biliuned:Epos-A5A13c65-BB0B-AD3DD-B/730C88C7A17>. (Consultado: 05/12/2010, 6:45 AM)
79. Ortola, Álvaro Fernando. (2010). El mundo intelectual: La oratoria y la retórica. Departamento de Griego - IES "María Enríquez" - Gandia. Uruguay.
80. <http://departamentodegriegoiesmariaenriquez.org/web/matedoce/cultura/2bat/Tema%2010.pdf> (Consultada 8/12/2010, 6: PM)
81. Pennac, Daniel (Pennacchioni), (2004:124) Como una novela. Editora Norma. México.
82. Pericot, J. (2002) Mostrar para decir: la imagen en contexto. Servel de Publicaciones. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. [http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=amJGjq5mhhEC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Jordi+Pericot&ots=QP0x-b2zjV&sig=eOqD74ehsPQI\\_xYVXI5SBkRVnUk#v=onepage&q=Jordi%20Pericot&f=false](http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=amJGjq5mhhEC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Jordi+Pericot&ots=QP0x-b2zjV&sig=eOqD74ehsPQI_xYVXI5SBkRVnUk#v=onepage&q=Jordi%20Pericot&f=false) (Consultada 28/12/2011, 10:00 AM)
83. Popper, K. (2008). Conjeturas y Refutaciones. Editora Paidós Básica. España.
84. [http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=5-5\\_nrsnEV4C&oi=fnd&pg=PA6&dq=++%E2%80%A2%09Popper,+K.+&ots=CCl6CYEjM7&sig=g4qLqi9p8ZSAR8-0VXnvqZlue3Q#v=onepage&q&f=false](http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=5-5_nrsnEV4C&oi=fnd&pg=PA6&dq=++%E2%80%A2%09Popper,+K.+&ots=CCl6CYEjM7&sig=g4qLqi9p8ZSAR8-0VXnvqZlue3Q#v=onepage&q&f=false) (Consultada el 28/12/2011, 1:00 PM).
85. Reyes, A. (2004:163) Administración de Empresas: teoría y práctica. Planeación. Editora Limusa. México. [http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=9-2MVGpDDqn0C&oi=fnd&pg=PA5&dq=+%E2%80%A2%09Reyes,+A.+Administraci%C3%B3n+de+Empresas:+teor%C3%ADa+y+pr%C3%A1ctica&ots=Kq-luCfk1q&sig=mwSrEPtEmNPDDWBAiGVK\\_FXNqAM#v=onepage&q=%E2%80%A2%09Reyes%2C%20A.%20Administraci%C3%B3n%20de%20Empresas%3A%20teor%C3%ADa%20y%20pr%C3%A1ctica&f=false](http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=9-2MVGpDDqn0C&oi=fnd&pg=PA5&dq=+%E2%80%A2%09Reyes,+A.+Administraci%C3%B3n+de+Empresas:+teor%C3%ADa+y+pr%C3%A1ctica&ots=Kq-luCfk1q&sig=mwSrEPtEmNPDDWBAiGVK_FXNqAM#v=onepage&q=%E2%80%A2%09Reyes%2C%20A.%20Administraci%C3%B3n%20de%20Empresas%3A%20teor%C3%ADa%20y%20pr%C3%A1ctica&f=false) (Consultada 20/01/2012, 10:00 PM).
86. Ricoeur, Paúl (2006). Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido. (El lenguaje como Discurso). Editora Siglo XXI. México. Pag.27
87. <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=0z6hi-xO4-wC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Pa%C3%BAI+Ricoeur+:+El+lenguaje+como+discurso&ots=SN3kVZpD0r&sig=w3J7fYIOMalqTR1ELvtzwyjUVx4#v=onepage&q=Pa%C3%BAI%20Ricoeur%20%3A%20El%20lenguaje%20como%20discurso&f=false> (Consultada en fecha 10/12/2011. Hora 11:00 A.M).
88. Robles, G. (2003). Guía para presentaciones orales. ITAM. DAAC. Primavera 2003. México.
89. (Link) <http://administracion.itam.mx/docs/PresentacioOralesGu%EDa.PDF> (Consultada el 20/01/2012, 9:00 P.M).
90. Rolón, Adela (1998). Estrategias de manipulación y persuasión. FFHA. San Juan, PR.
91. [http://books.google.com.do/books?id=gtPDacEm\\_ZwC&pg=PA133&lpg=PA133&dq=Estrategias+de+manipulaci%C3%B3n+y+persuasi%C3%B3n&source=bl&ots=CM5rHjimQt&sig=S67z1e-rB30S7AJySECybIE12LE&hl=es&sa=X&ei=jLJ8T7\\_pKsfd0QHnz\\_GADA&sqi=2&ved=0CDQQ6AEwAw#v=onepage&q=Estrategias%20de%20manipulaci%C3%B3n%20y%20persuasi%C3%B3n&f=false](http://books.google.com.do/books?id=gtPDacEm_ZwC&pg=PA133&lpg=PA133&dq=Estrategias+de+manipulaci%C3%B3n+y+persuasi%C3%B3n&source=bl&ots=CM5rHjimQt&sig=S67z1e-rB30S7AJySECybIE12LE&hl=es&sa=X&ei=jLJ8T7_pKsfd0QHnz_GADA&sqi=2&ved=0CDQQ6AEwAw#v=onepage&q=Estrategias%20de%20manipulaci%C3%B3n%20y%20persuasi%C3%B3n&f=false) (Consultada 20/01/2011, 6:20 PM)
92. Ruiz, E. & Villuendas, M. D. (2007) Estrategias discursivas y semióticas en la construcción del conocimiento. Universidad de Granada. Educar 39, España.
93. <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn39p77.pdf> (Consultada 30/03/2012, 10:30 PM.)
94. Sabino, Carlos A. (1992). El Proceso de Investigación. Alianza Editorial, Alfa y Omega. República Dominicana.
95. Saussure, Ferdinand. (1995). Curso de Lingüística General. Alianza Editorial. 6ta. Edición. Madrid.
96. Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. (1992). Fundamentos del Currículum Tomos I y II. Editora Secretaria de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos. Santo Domingo.
97. Secretaría de Estado de Educación. (2003). Reglamento de Estatuto Docente de la República Dominicana. Editora Secretaría de Estado de Educación. Santo Domingo.
98. \_\_\_\_\_ (2009). Plan Anual de Formación Continua y Desarrollo de las Tutorías Estudiantiles en los Centros Educativos del Nivel Medio. Santo Domingo.
99. Stubbs, M. (1997). Análisis del Discurso: Análisis sociolingüístico del lenguaje natural. Alianza Editorial. Madrid.



100. <http://es.scribd.com/doc/84981081/Michael-Stubbs-Analisis-Del-Discurso-Analisis-Socio-linguistico-del-lenguaje-Natural> (Consultada 12/11/2011, 11:00 PM)
101. Van Dijk, Teun A. (1992). *La Ciencia del Texto*. Ediciones Paidós Comunicación. Barcelona. Traducción de Sibala Hunzinger, p. 122(<http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20La%20Ciencia%20del%20Texto.pdf>). (consultado 12/11/2011, 10:30 PM).
102. \_\_\_\_\_ (1980:16) El procesamiento cognoscitivo del discurso literario. In: *Acta Poética* (Universidad Nacional Autónoma de México), 2/1980, pp. 3-26. México.
103. <http://www.discursos.org/Art/El%20procesamiento%20cognoscitivo%20del%20discurso%20literario.pdf> (Consultada 5/20/2010, 2:00 PM).
104. \_\_\_\_\_.(1994). *Análisis Crítico del Discurso*. Unillanos.Com. [http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/dis\\_ambientes\\_metodos\\_pedagogicos/Memoria1/analisi\\_critico\\_discurso.pdf](http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/dis_ambientes_metodos_pedagogicos/Memoria1/analisi_critico_discurso.pdf)(Consultada: 05/2010, 1:00 p.m.)
105. \_\_\_\_\_ (2000). *El discurso como interacción social*. Vol. II. Editora Gedisa. Barcelona.
106. \_\_\_\_\_(2008). *Discurso e Ideología*. Universidad de Ámsterdam. Barcelona.
107. <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Nz4iy0RNuTYC&oi=fnd&pg=PA13&dq=Discurso+e+Ideolog%C3%ADa.+Universidad+de+Amsterdam.+Barcelona.+&ots=4NI6LyLEN6&sig=IjwOipHpS2CvTfD9fc3l3cstzn8#v=onepage&q=Discurso%20e%20Ideolog%C3%ADa.%20Universidad%20de%20Amsterdam.%20Barcelona.&f=false> (Consultada 14/05/2010, 1:30 PM)
108. \_\_\_\_\_(2007). *Estructuras y funciones del discurso*. 15ta. Ed. Editorial Siglo XXI. México. Pag.59
109. \_\_\_\_\_ (2002) *Análisis Crítico del Discurso y el pensamiento social*. *Athena Digital*, núm. 1: 18-24. Fabra, España.<http://es.scribd.com/doc/7185040/Van-Dijk-Ta-El-Analisis-Critico-Del-Discurso-y-El-to-Social-en-Athena-Digital-num> (Consultada 05/2010, 3:00 PM)
110. Vargas, Guido (2008). *Discurso Expositivo*. Clases. Chile.<http://clasesguidovargas.blogspot.com/2008/06/discurso-expositivo.html>. (Consultada en fecha 10/12/2011, 6:00 AM).
111. Villalba, M. Félix y M. & Hernández, G. T. (2004) *El español como lengua de instrucción: aproximación al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con estudiantes inmigrantes*. GLOSAS DIDÁCTICAS ISSN: 1576-7809 N° 11, PRIMAVERA 2004. Universidad Antonio de Nebrija. <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/06felymat.pdf>
112. Zaldua, A. (2006). *El Análisis del Discurso en la organización y representación de la información-Conocimiento: Elementos teóricos*. Cuba. ACIMED v.14 n.3 Ciudad de La Habana Mayo-jun. 2006[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352006000300003](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352006000300003) (Consultada 12/12/2011, 9:00 PM)
113. Zubiri, Javier. (1985). *Cinco Lecciones de Filosofía*. Alianza Editorial, S.A. Madrid.



# RECINTOS EMILIO PRUD'HOMME Y LUIS NAPOLEÓN NÚÑEZ MOLINA



**MEMORIA**

**2** do

**PRE**  
**CONGRESO**



ISFODOSU



*ideice*

**2012**

### 1. Proceso de producción escrita de texto expresivo de los estudiantes del Segundo Ciclo del Nivel Básico. En los centros educativos Ramón Antonio Rodríguez y Mélida Pérez.

Digna Antonia Rojas Luna y Anneris Altagracia Gabot Paulino (RLNNM).

#### Introducción

La producción escrita de textos se ha tornado una tarea ardua para el/la docente desde el surgimiento de los planteamientos propuestos por el enfoque funcional y comunicativo para la enseñanza de la lengua. Es una actividad que presenta mucha dificultad en el aprendizaje de los estudiantes al momento de expresar por escrito sus ideas en forma coherente. La escritura es un medio poderoso de expresión y comunicación que permite al estudiante desarrollar su capacidad de aprender, comprender analizar y razonar, sin embargo, en el desarrollo de la producción escrita, los estudiantes del Segundo Ciclo del Nivel Básico han evidenciado deficiencias en los textos en sentido general, y en especial, en los textos expositivos. Sus producciones escritas suelen ser oraciones y palabras incoherentes. Denotan la falta de coherencia y cohesión entre las ideas que expresan, oraciones dispersas en un mismo párrafo, un léxico repetitivo y sus producciones no responden a la estructura del tipo de texto referido, dificultando esto que el mensaje de lo escrito sea interpretado en su totalidad.

#### Objetivos:

Analizar el proceso de producción escrita de textos expositivos de los estudiantes de 5to, 6to, 7mo y 8vo grado del Segundo Ciclo del Nivel Básico, en los centros educativos Ramón Antonio Rodríguez, San Francisco Abajo y Mélida Pérez de la zona de Estancia Nueva, Distrito Escolar 06-06 de Moca durante el período agosto-diciembre del año escolar 2011-2012.

#### Objetivos específicos;

- Identificar el proceso utilizado en la producción escrita de textos expositivos en los estudiantes del Segundo Ciclo del Nivel Básico.

- Determinar la influencia de los aspectos planteados por el currículo en el desarrollo de la producción escrita de textos expositivos en los grados del Segundo Ciclo del Nivel Básico.
- Analizar la incidencia de los factores socio-culturales en la producción escrita de los textos expositivos en los estudiantes del Segundo Ciclo del Nivel Básico.

#### Referentes teóricos:

##### Enseñanza de la lengua escrita desde el enfoque funcional y comunicativo

En esta investigación se siguieron los lineamientos propuestos por el enfoque funcional y comunicativo en el currículo dominicano, el cual, según la Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos (1995), promueve el desarrollo de la competencia comunicativa, oral o escrita, en un conjunto de procesos y conocimientos que le permita al individuo poder producir y comprender discursos en diferentes situaciones de comunicación. En este sentido, la SEEBAC (1994), plantea que, para la enseñanza de la lengua, ha de desarrollarse la comunicación oral y escrita en igual grado. Así, los sujetos pueden apropiarse de los dos modelos de uso de la lengua, poniendo énfasis en uno o en otro en un momento dado, solo por lo propuesto del proceso enseñanza-aprendizaje. En esta forma, al finalizar la etapa de escolaridad básica los estudiantes han de tener el dominio de la habilidad para producir textos escritos.

##### Procesos de producción escrita

Para el logro de estas competencias, estos lineamientos se basan en lo sugerido por Cassany (1990), quien propone la enseñanza de la producción escrita desde el enfoque basado en proceso, aplicando los pasos del método de Hayes (1986), citado por Díaz y Hernández (1999) de planificación, textualización y revisión. Este enfoque pone énfasis en el proceso de composición. En el mismo, lo más importante no solo es el producto, sino mostrar y aprender los pasos intermedios y las estrategias que deben usarse durante el proceso de producción. En este enfoque lo que interesa es el conjunto de actitudes hacia el escrito y las habilidades necesarias para trabajar con las ideas y las palabras, por

lo que es importante poner énfasis en el escritor, en el alumno y no en el texto escrito. Se pretende enseñar al estudiante a pensar, a hacer esquemas, a ordenar las ideas, a pulir la estructura de las frases, a revisar el escrito y al final hacerlo.

Según este modelo, la composición escrita se constituye de tres subprocesos: planificación, textualización y revisión (Alonso, 1991; Cassany, 1989; Hayes y Flower, 1986,) citado por Díaz y Hernández (1999), quien asegura que estos subprocesos ocurren en forma cíclica durante la composición. En la planificación se generan las ideas que se desean escribir, en función de los aspectos temáticos, comunicativos, lingüísticos, organizativos, instrumentales, etc. Se fijan los objetivos del escrito. Este subproceso es, según Díaz y Hernández (1999), la representación de lo que se quiere escribir, *"es el plan de escritura"* (p. 312). Por su parte, la textualización o generación de lo escrito es la producción formal de las frases coherentes y con sentido, es decir, convertir las ideas en palabras a través de la actividad motriz y la revisión consiste en la relectura, evaluación, corrección y transformación del texto escrito en función con los objetivos, además supone detectar y corregir los errores, precisar y comprobar la coherencia de las ideas.

### **Estrategias de producción escrita en los textos expositivos**

Para la producción de textos expositivos, considerados por Gil y Cañizales (2004), como aquellos cuya modalidad preponderante es la exposición de un tema concreto, cuyo propósito es informar o persuadir al lector sobre diferentes tópicos y basados en la estructura simple de introducción, desarrollo y conclusión de Abreu, Espinal y García (2007), se siguen los pasos propuestos por los modelos cognitivos.

García, (2008) propone el método DEPER para la producción de este tipo de textos. Está formado por cinco etapas o momentos: 1- Definición del propósito, en la cual se expone el propósito de la exposición referido a lo que es la idea central; 2-Exploración y documentación en donde se conciben las ideas que se expondrán en forma oral o escrita a partir de una tormenta de ideas o "torbellino de ideas", como lo presenta Cassany, (1995, p. 63) y representar los resultados de diferentes formas; 3- Planificación, en la que se elabora un esquema o guion con los datos seleccionados y se formulan algunas preguntas tomando en cuenta el receptor; 4- Exposición o elaboración de borradores donde se

elaboran borradores con las ideas seleccionadas en las etapas anteriores sin tomar en cuenta las normas ortográficas y de redacción y 5- Revisión o corrección, en donde se corrigen todos los errores ortográficos y de redacción.

### **Factores socioculturales que inciden en la producción escrita de textos expositivos**

En relación con la influencia de los aspectos socioculturales en la producción escrita, para la realización de esta investigación, se sigue lo planteado por Villamizar (1998), quien asegura que la participación del aprendiz en un medio propicio, armónico y culturalmente positivo será favorable y aupadora de la realidad y, por ende, de su aprendizaje.

### **Metodología**

En este estudio descriptivo-explicativo, con un enfoque cuantitativo y con algunos rasgos cualitativos, participó una muestra de 266 estudiantes y 13 docentes de Lengua Española en los tres centros objeto de estudio, a quienes se les aplicó un cuestionario de ítems cerrados sobre las acciones propias del proceso de producción. También se utilizó la observación directa del desempeño docente al momento de poner a producir a sus estudiantes en relación con el proceso de producción escrita de textos expositivos. Además, se realizó una observación participativa de la producción escrita de textos expositivos de los estudiantes seleccionados, para luego analizar el proceso y el resultado del mismo. Las producciones se realizaron en dos grupos donde se aplicó la producción escrita como producto.

### **Presentación y discusión de los resultados**

Para la presentación de los resultados de esta investigación se ofrece un promedio de los porcentajes de las respuestas de los estudiantes y docentes de los centros objeto de estudio para facilitar la exposición de los mismos.

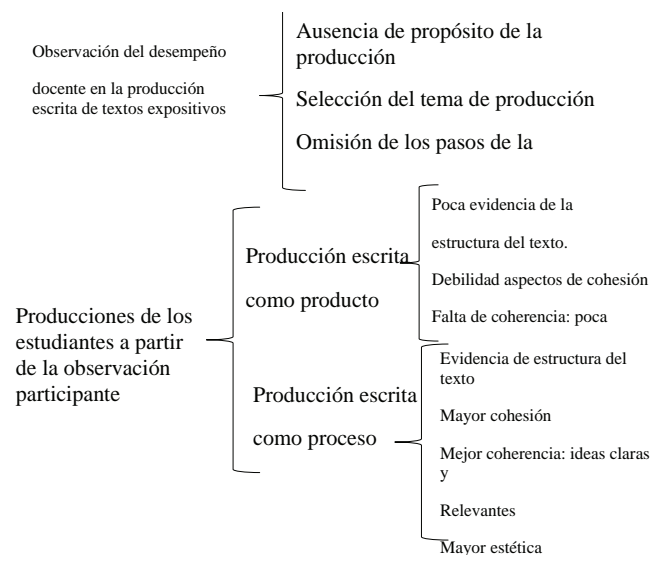
En relación con el dominio del enfoque en la enseñanza de la producción escrita, propuesto por la SEEBAC (1994), en el que se promueve el desarrollo de la competencia comunicativa como un conjunto de procesos para producir y comprender discursos. Las acciones docentes, según el 62% de los estudiantes frente al 18% de los docentes, se da mayor importancia a la definición del tema de producción, acercándose a lo

planteado en el método estructural, según la SEEBAC (1994), en donde abundan los contenidos, definiciones, ilustraciones y clasificación de los aspectos morfo-sintácticos. Ver tabla # 1: (tablas 4.2.1 y 4.2.2)

En este mismo sentido, en la producción de textos escritos, el 62% de los estudiantes contradice al 89% de los docentes y en la elaboración de mapas conceptuales, en donde el 14% de los estudiantes enfrenta al 65% de los docentes, lo que refleja que no se percibe la producción escrita como una serie de etapas para llegar al resultado final en forma satisfactoria. (Tabla # 1) Ver tabla 2: (tablas 4.2.12 y 4.2.13).

En los procedimientos utilizados para la producción escrita de textos expositivos según los pasos propuestos por García (2008) en el método DEPER y siguiendo los lineamientos de los subprocesos del método del Hayes y Flower (1986); entre los estudiantes y los docentes existe diferencias en sus respuestas, en especial en lo referido a la organización en esquema, en donde el 41% de los estudiantes se opone al 76% de los docentes; en la elaboración de borradores el 31% , al 60%; en la corrección del escrito solo el 33% de los estudiantes en contradicción con el 58% de los docentes. Además solo un 36% de los estudiantes asegura que se leen la producciones frente al 71% de los docentes. (Tabla # 2).

### Observación del desempeño docente y producción de los estudiantes



### Fuente: Observaciones del desempeño docente en la producción escrita de textos expositivos y producción de los estudiantes realizadas del 3 al 11 y del 23 al 25 de noviembre del 2011.

Realizada la observación del desempeño de los docentes en el proceso de producción escrita de los estudiantes se evidencia discrepancia en lo expresado por los mismos, ya que la mayoría hace uso de los textos expositivos para escribir literalmente sobre el contenido leído y trabajar las correcciones de los aspectos gramaticales, lo cual es admitido solo por el 33% de ellos. Estos resultados entran en contradicción con lo propuesto por Cassany (1995), quien asegura que el papel del docente es orientar el trabajo de los estudiantes durante el proceso de producción.

De la misma manera, los resultados de la producción de los estudiantes ,a partir de la observación participante, se oponen a lo expuesto por Cassany (1995), quien afirma que en el enfoque basado en proceso lo más importante es el conjunto de actitudes hacia el escrito y las habilidades para trabajar con las ideas y las palabras. En la producción como producto las ideas tienen poca relevancia en relación con el tema de producción, se evidencia, en menor grado la estructura del texto expositivo entre otros aspectos, mientras que en las producciones de los grupos basados en proceso las ideas se relacionan más con el tema de producción, la estructura del texto es más evidente y mayor estética en el mismo. Además, se manifestó mayor motivación durante todo el proceso de producción. Ver tabla: Tabla # 3 (tablas 4.3.1, 4.3.2, 4.3.6, 4.2.8y 4.2.10)

Siguiendo las afirmaciones de Villamizar(1998) y Woolfork (2004), quienes aseguran que el medio ambiente positivo en el que se desenvuelve el aprendiz motiva la actividad del aprendizaje, así como el papel de los padres se puede afirmar que los aspectos socioculturales influyen en la producción escrita de textos expositivos, ya que los resultados indican que coinciden en que el mayor por ciento de los estudiantes viven con sus padres quienes alcanzan el Nivel Básico incompleto y el Básico completo en uno de los centros y, además, es el centro de internet el lugar más visitado por los estudiantes. Pero, mientras unos ven televisión en un 75% en su tiempo libre, otros realizan tareas en un 78% y los textos escritos por la mayoría de los padres es el listado de lotería en dos de los centros, en uno de ellos son las cartas, invitaciones y notas. (Tabla # 3).

Los hallazgos arrojados reflejan que la mayoría de los docentes de los centros objeto de estudio, no desarrollan los pasos propuestos para la producción escrita basada en proceso según lo demandado por el diseño curricular de Lengua Española y que el medio ambiente en que se desenvuelven los estudiantes influye en la producción escrita de textos expositivos. En conclusión, en los centros objeto de estudio se evidencia que los docentes siguen utilizando las acciones propias del enfoque tradicional para la enseñanza de la producción escrita de textos expositivos, la cual es desarrollada como producto, no como un proceso según se plantea en el currículo dominicano. Además se evidencia mayor dominio de los aspectos de coherencia y cohesión en las producciones de los estudiantes donde se aplicó la producción escrita como proceso. También se concluye que los aspectos socioculturales inciden en la producción escrita de textos expositivos de los estudiantes, ya que se observa mayor dominio para la expresión de las ideas en los escritos de los estudiantes del centro Mérida Pérez, quienes se desenvuelven en un ambiente familiar y social en donde existe un nivel académico más elevado de los padres y las madres. También, en el centro referido con anterioridad, se evidencia una cultura de producción de textos en los familiares más cercanos y publicaciones de sus escritos.

## Bibliografía

1. Cassany, D. (1990). Enfoques Didácticos para la Enseñanza de la Expresión Escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 6, 63-80. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/53552007/Daniel-Cassany-Ensenanza-de-Composicion-Escrita>.
2. Díaz, B. & Hernández, R. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: Editora McGraw Hill.
3. Espinal, O., Abreu, F. & García, R. (2007). *Lengua Española Básica*. Santo Domingo: Editora Búho.
4. García, B. (2008). *Redacción, Métodos de Organización y Expresión del Pensamiento*. Santo Domingo: Editora Surco.
5. Gil, A. & Cañizales, R. (2004). *Herramientas Pedagógicas para la Comprensión del Texto Expositivo*. *Lectura y Vida*. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n3/25\\_03\\_Gil.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n3/25_03_Gil.pdf).
6. Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. (1994). *Fundamentos del Currículum (Tomo II)*. Santo Domingo: Editora Taller.

7. Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. (1995). *Consolidación del Plan Decenal de Educación, Transformación Curricular*. Jornada de Orientación a Maestros y Maestras del Nivel Medio para el Desarrollo Curricular. Santo Domingo: Editorial Alfa & Omega.
8. Villamizar, G. (1998). *La Lectoescritura en el Sistema Escolar*. 2da. Edición, Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

## **2. Competencias de los estudiantes en el área de Matemática del primer grado, Primer Ciclo del Nivel Medio en el liceo Manuel Acevedo Serrano, Distrito Educativo 06-05, La Vega, República Dominicana.**

Ambiorix Suriel y Claribel Ramírez (REPH)

### **Introducción**

La matemática juega un papel significativo en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de habilidades necesarias para satisfacer las necesidades de la sociedad y enfrentar con éxitos los desafíos y los retos que exige el mundo de hoy. En la actualidad, el desarrollo en sentido general se basa en el conocimiento. Por consiguiente, el tema de las competencias tiene un gran auge, debido a que los cambios de la sociedad demandan de personas competentes, capaces de involucrarse en el trabajo productivo y poder resolver problemas de la vida diaria.

El aprendizaje de los estudiantes del Nivel Medio en el área de matemática ha sido un tema controversial y cuestionado en las últimas décadas. En este orden, se han hecho indagaciones sobre las causas que determinan las competencias de los alumnos en el área de matemática en los centros educativos de este nivel.

### **Contextualización del tema y el problema**

En esta investigación se analiza el nivel de competencias en el área de Matemática de los alumnos/as de primer grado, Primer Ciclo del Nivel Medio en el centro educativo Manuel Acevedo Serrano. Este centro educativo pertenece al Distrito 05, Regional 06 y está ubicado en el distrito municipal Río Verde, La Vega, República Dominicana.

La competencia de los/as alumnos/as en matemática permite que estos piensen de forma crítica, lógica y objetiva en cualquier espacio que les corresponda vivir. Además, les ayuda a entender la importancia que tiene esta área en lo profesional, lo laboral y en las actividades cotidianas que realiza el ser humano. No obstante, esta forma de pensamiento se ve afectada por la forma de enseñanza y aprendizaje de la matemática en los centros educativos del Nivel Medio.

Desde hace décadas se evidencian deficiencias en la formación de los estudiantes en el área de matemática, pero esta carencia es más notoria cuando los estudiantes entran a la universidad. Esta problemática se ha estudiado en múltiples ocasiones y de diversas perspectivas con el propósito de conseguir una solución o reducir los efectos negativos de una educación incompleta o deficiente en una de las áreas prioritarias como es la matemática. Sin embargo, hasta ahora es poco lo que se ha podido conseguir para minimizar los indicadores negativos de la competencia estudiantil en esta disciplina (Rico, L. 1995). Esta situación es preocupación de todos: maestros, padres, alumnos, autoridades y la sociedad en sentido general, y se hacen grandes esfuerzos para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos en esta área.

El aprendizaje de la matemática en la República Dominicana ha sido cuestionado, debido a que los estudiantes muestran deficiencias en las competencias requeridas. Las competencias matemáticas en el primer grado, Primer Ciclo del Nivel Medio, se ven afectadas por el proceso de transición y adaptación de los jóvenes que provienen del Nivel Básico, por ser este el curso introductorio.

### **Objetivo general:**

Determinar el nivel de competencias de los estudiantes en el área de matemática en el primer grado, Primer Ciclo del Nivel Medio, en el Centro Educativo Manuel Acevedo Serrano, año escolar 2010-2011.

### **Objetivos específicos:**

- Determinar el dominio del lenguaje lógico-matemático, la interpretación y comunicación de los conceptos matemáticos que muestran los/as alumnos/as de primer grado, Primer Ciclo del Nivel Medio.
- Determinar el dominio de los/as alumnos/as de primer grado, Primer Ciclo del Nivel Medio, en álgebra y la destreza en la resolución de problemas.
- Determinar el nivel de competencias de los/as alumnos/as de primer grado, Primer Ciclo del Nivel Medio, en Geometría.
- Determinar el nivel de competencias que muestran de los/as alumnos/as de primer grado, Primer Ciclo del Nivel Medio, en Estadística.



## Principales referentes teóricos

Las bases para la construcción del conocimiento en el ámbito educativo se fundamentan en la práctica y la investigación. En este mismo orden se han realizado variadas indagaciones que sirven de referencia o antecedentes para otras investigaciones, entre las cuales se pueden citar las siguientes:

En 1983, una comisión norteamericana evaluó la calidad de la educación de Norteamérica. Esta evaluación duró 18 meses, fue publicada ampliamente y reveló que el desempeño de los estudiantes norteamericanos era muy pobre en comparación con otros países industrializados y, en promedio, más bajo que los estudiantes norteamericanos 26 años antes. Los estudios arrojaron que cerca del 13% de los alumnos de 17 años era analfabeto y más del 40% de los jóvenes en los grupos monitoreados era funcionalmente analfabeto, cerca del 40% no podía hacer inferencias... y cerca del 65% no estaba en condiciones de resolver problemas matemáticos que incluían varios pasos (National Commission on Excellence in Education, 1983).

En la revista colombiana *Altablero*, edición 24 (septiembre- octubre, 2003) se publicó el artículo "Valorar para perfeccionar", donde se expuso que la IEA (International Association For The Evaluation of Educational Achievement), el Boston College, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y el ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación), realizaron un estudio para evaluar las competencias de los estudiantes en lectura y matemática. En el mismo participaron 35 países de distintos continentes. Por América Latina participaron Argentina y Colombia. En dicho estudio se concluyó que la competencia matemática hace énfasis en la resolución de problemas cotidianos, simples y complejos, e incluyen, matemática para la vida, los sistemas de medición, geometría aplicada, así como la probabilidad, las estadísticas y la organización y clasificación de datos.

A partir de los años 80, los docentes dominicanos comienzan a interesarse sobre las directrices de la educación matemática y el nivel de conocimiento adquirido por los alumnos en las escuelas básicas y centros del Nivel Medio de la República Dominicana. Estudios realizados en el país documentan sobre la situación actual de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática en nuestras escuelas, revelando que el rendimiento de los estudiantes en esta asignatura es sumamente de-

ficiente y que, comparado con otros países, aun países subdesarrollados, es sumamente bajo (SEEBAS, Fundamento del Currículo. Tomo II, 2004).

## Metodología

Para llevar a cabo esta investigación, se utilizaron los métodos inductivo y deductivo. Además, fue imprescindible la presencia de los indagadores en el campo de acción, lo que conlleva a un estudio de tipo descriptivo (dentro de los diseños no experimentales). Se utilizó además, el método analítico. Los métodos y técnicas utilizados pretenden dar respuestas a las preguntas planteadas.

Las técnicas utilizadas para recolectar los datos y las teorías que sustentan el estudio de esta investigación son: documental-bibliográfica, ya que se consultaron las fuentes de información relacionadas con el tópico a investigar, entre ellos libros, revistas, periódicos, páginas web y un instrumento de medición (cuestionario precodificado) aplicado a los estudiantes.

Los datos obtenidos fueron analizados con base en técnicas descriptivas como frecuencias, porcentajes, medias, desviaciones estándar. Los resultados de dichos análisis se presentan por medio de tablas y figuras. Para la entrada, organización e interpretación de los datos se utilizó el Paquete Estadístico para el Servicio de las Ciencias (SPSS for Windows versión 18.0).

## Principales resultados y discusión

Al analizar minuciosamente los resultados de la investigación se concluye que los/as alumnos/as no muestran las competencias matemáticas requeridas para el grado, esto se evidencia en los estadísticos descriptivos obtenidos, los cuales muestran en los estudiantes un promedio general de 36.04 puntos con  $S = 13.26$ , en un intervalo de 0 a cien100 puntos.

Según Canals (2000), En el razonamiento lógico-matemático el estudiante muestra habilidad de solucionar situaciones nuevas interpretando distintos tipos de información; en ese sentido los estudiantes del primer grado, Primer Ciclo del Nivel Medio, del Liceo Manuel Acevedo Serrano obtuvieron un promedio de 41.64 puntos, con  $S = 27.38$  (ver tabla No. 1), demostrando la capacidad de operar para producir e interpretar distintos tipos de informaciones y el uso adecuado del len-

guaje simbólico. Es importante destacar que el 25% de los estudiantes obtuvo una calificación por encima de 60 puntos.

### Comunicación matemática

La comunicación matemática es vital, ya que permite aclarar el pensamiento, compartir conocimientos. Además, ayuda a conocer la notación y estructura de la matemática. En el estudio, en cuanto a la comunicación matemática de los estudiantes, 41.6% de los estudiantes expresa proposiciones del lenguaje cotidiano al lenguaje simbólico y el 58.4% no domina este contenido. En este orden el 21.6% de los alumnos determina y expresa con claridad el suplemento de un ángulo.

### Competencia geométrica

El discurso geométrico sirve de enlace entre la comunicación y el pensamiento, relacionándose con la resolución de problemas como lo establece Lorenzón (2008) en su tesis doctoral. Por consiguiente, los estudiantes examinados obtuvieron un promedio de 32.71 (ver tabla no. 1) en una escala de 0 a 100 puntos en esta competencia, lo que demuestra que existe deficiencia en los estuantes en el dominio de la Geometría.

### Competencia estadística

Los estudiantes objeto de estudio obtuvieron un promedio de 41.93 puntos con  $S = 24.17$  (ver tabla No. 1). Es importante destacar que el 2.6% de los estudiantes examinados demostró dominio total de esta competencia, esto significa que interpretaron gráficos correctamente y utilizaron los conceptos básicos de probabilidad. Sin embargo, el 75% de los alumnos obtuvo una puntuación por debajo de 60 puntos en una escala de 0 a 100. Este estudio arrojó que los estudiantes de primer grado, Primer Ciclo del Nivel Medio del Centro Educativo Manuel Acevedo Serrano, tienen poco dominio en la competencia estadística.

**Tabla 1.** Dominio según el género.

COMPETENCIA	GÉNERO				TOTAL	
	MASCULINO		FEMENINO		MEDIA	DESV TÍP
	MEDIA	DESV TÍP	MEDIA	DESV TÍP		
Dominio de Lógica Matemática	40.31	29.16	42.84	25.70	41.64	27.38
Dominio Algebraico	32.89	14.21	31.13	12.77	31.97	13.47
Dominio Geométrico	32.03	25.27	33.33	23.86	32.71	24.50
Dominio Estadístico	42.66	24.38	41.28	24.05	41.93	24.17
Calificación General	36.16	14.00	35.94	12.67	36.04	13.29

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes del primer grado, Primer Ciclo del Nivel Medio del liceo Manuel Acevedo Serrano.

Respecto a si existe alguna diferencia estadísticamente significativa entre los alumnos y las alumnas en relación a los promedios de los cinco dominios o áreas, cabe resaltar que en ninguno de estos se encontró diferencia significativa, 5%. Esto muestra que los estudiantes, por sexo muestran competencias similares en el área de matemática (ver tabla 2).

**Tabla 2.** Comparación de medias según género

DOMINIO	HOMOGENEIDAD DE VARIANZA				
	F	P	T	G1	P
Dom. L- M	1.549	0.214	-0.755	267	0.451
Dom. Alg.	2.611	0.107	1.068	267	0.287
Dom. Geo.	0.172	0.679	-0.435	267	0.664
Dom. Est.	0.048	0.827	0.467	267	0.641
Calif. Gral.	0.049	0.825	0.131	267	0.896

### Conclusiones

En sentido general, de acuerdo a los datos presentados en esta investigación, puede decirse que los estudiantes de primer grado, Primer Ciclo del Nivel Medio del Centro Educativo Manuel Acevedo Serrano, tienen bajo nivel de competencias en el área de matemática. Estas deficiencias se reflejan en lógica-simbólica, estadística, comunicación matemática y con menor proporción en geometría. Los resultados arrojados por el estudio se corresponden con la evaluación del PISA (2003), donde se encontró que el 20% de los jóvenes de 15 años en los países evaluados se puede considerar reflexivo y comunicativo.

## Bibliografía

1. Alsina & Canals, (2000). Competencias Lógico-Matemáticas. Recuperado el 15 de diciembre del 2010 de <http://www.buenastareas.com/ensayos/Razonamiento-Logico-Matematico/732102.html>.
2. Lorenzón, G (2008). Tesis Doctoral: Un Modelo de competencia matemática en un entorno interactivo. Universidad de Rioja. España.
3. PISA (2003). Programme for International Student Assessment. Competencia en Lectura y Matemática. Recuperado el día 5 de abril 2011 de [www.eduteka.org](http://www.eduteka.org).
4. Rico, L (1995). Educación Matemática en la España del siglo XX. Madrid [s. Edit].
5. SEEBAC (2004): Fundamentos del Currículum. Tomo II. Naturaleza de las Área y Ejes Transversales. Secretaría de Estado de Educación. República Dominicana.
6. SERCE (2003). Primer estudio regional comparativo y explicativo: "Aportes para la Enseñanza de la Matemática". UNESCO.

### **3. Procesos de evaluación en el Nivel Medio en el Distrito Educativo 07-01 de Tenares, provincia Hermanas Mirabal, año escolar 2008-2009 (RLNNM).**

Rosario Cáceres Tejada, M.A.

#### **Introducción**

Los procesos de evaluación no pueden abordarse desde los enfoques cuantitativos exclusivamente. Una adecuada interpretación debe tener presente los procesos cualitativos como fundamentos esenciales de todo proceso de evaluación adecuado y pertinente a lo establecido por la Ordenanza 1'96 que regula el sistema educativo dominicano. Desde esta perspectiva, la autora se inclina por la defensa de enfoques cualitativos. Se hace énfasis en prácticas de evaluación que son objeto de investigación y que sirven de base para la realización de tesis doctorales. La autora presenta algunas orientaciones metodológicas básicas.

La evolución histórica del concepto de evaluación permite visualizar que han existido diferentes acepciones.

El nuevo rol del docente se puede orientar en base a tres grandes funciones: dominar la estructura interna de la asignatura que imparte y conocer los procesos implicados.

Disposición especial para realizar un análisis crítico de sus prácticas diarias.

Santos Guerra (1990, p. 19) afirma que para mejorar la práctica es preciso conocerla a profundidad.

Esta cita presenta la razón de ser de la investigación realizada sobre los procesos de evaluación en el Nivel Medio en el municipio de Tenares, provincia Hermanas Mirabal.

El propósito general de la investigación fue describir y analizar los procesos de evaluación en el Nivel Medio en el liceo Regino Camilo. Esta investigación se desarrolló dentro del paradigma cualitativo, considerando tener una metodología cualitativa apropiada para valorar programas con objetivos amplios y para valorar la enseñanza y el aprendizaje que tienen lugar en las aulas.

Se integró maestros/as, la técnica distrital del Nivel Medio y el director del centro. El campo de trabajo de la investigación está enmarcado en lo que es el municipio de Tenares, provincia Hermanas Mirabal, correspondiente a la Regional 07 de San Francisco de Macorís. Este estudio abarca el espacio comprendido por la zona urbana.

#### **Planteamiento del problema**

La educación en la República Dominicana ha experimentado cambios en las últimas décadas. En las declaraciones del Congreso Nacional del Plan Decenal de Educación se aprobó que la evaluación sea un componente imprescindible de la práctica educativa. La calidad de la educación tiene en el currículum uno de los determinantes más importantes. Hay una realidad que se presenta de forma consciente sobre las circunstancias actuales de la educación dominicana, sin embargo, nos compete el buscar alternativas viables para resolver dificultades dentro del sector educativo.

A diario se escuchan quejas de los maestros sobre el bajo rendimiento, desmotivación, irresponsabilidad de los alumnos, no obediencia a normativas y a todo esto se les suma el descontento de alumnos sobre las evaluaciones que les realizan los maestros, pruebas difíciles, complicadas, el poco entendimiento de la clase y la referencia del director de centro sobre los resultados finales y el encargado de Pruebas Nacionales con desmotivación, preocupación sobre el bajo porcentaje de los alumnos. Se hace más que necesario, urgente, rescatar los procesos de evaluación en el Nivel Medio por la razón de que esta juega un papel imprescindible dentro de los procesos educativos y de la mejora de la calidad de la educación.

#### **Objetivo general:**

Describir y analizar los procesos de evaluación en el liceo Regino Camilo del 1ero y 2do ciclo del Nivel Medio del municipio Tenares, provincia Hermanas Mirabal.

#### **Objetivos específicos:**

- Determinar los procesos de evaluación en el Nivel Medio.
- Describir el sistema educacional y sus prácticas, la reconstrucción y explicación de los procesos de evaluación.

- Identificar el tipo de evaluación que realizan los maestros del Nivel Medio.
- Determinar con qué frecuencia los/as maestros/as evalúan.
- Conocer los componentes de los procesos de evaluación.
- Identificar los criterios de los procesos de evaluación en el Nivel Medio.
- Determinar la pertinencia y validez de los procesos de evaluación en el Nivel Medio.

## Hipótesis de la investigación

¿Cómo se pueden desarrollar los procesos de evaluación en el Nivel Medio del liceo Regino Camilo?

### Posición paradigmática.

- Perspectiva ontológica
- Perspectiva epistemológica
- Perspectiva axiológica
- Perspectiva heurística

## Principales referentes teóricos

De los referentes de evaluación se encuentran en la Ordenanza 1'96 de la que se citan los siguientes artículos:

Art. 56. La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y las estudiantes del Nivel Medio se realizará de manera integral y continua en las áreas y/o asignaturas de cada uno de los grados y semestres del nivel, tomando en cuenta los siguientes criterios:

- Aprendizajes logrados en correspondencia con los propósitos del nivel y las funciones del mismo: social, formativa y orientadora.
- Relación entre la situación socioeconómica y cultural, los procesos educativos y los aprendizajes logrados.
- Nivel de dominio de los contenidos y competencias desarrolladas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en correspondencia con los propósitos del nivel y las funciones del mismo.
- Nivel de reflexión, criticidad y capacidad de formular propuestas que desarrollan y asumen los/as estudiantes ante las diferentes situaciones que se les plantean.

- Cumplimiento de los requisitos establecidos para la promoción en las asignaturas y/o áreas, semestre, grado, ciclo y nivel, tomando en cuenta el dominio de los contenidos de cada área o asignatura, definidos como datos, hechos, conceptos, procedimientos, valores, actitudes y normas.
- Interiorización y manifestación progresiva de valores, actitudes y normas en correspondencia con el perfil del egresado del nivel.
- Nivel de relación consigo mismo (a), con el grupo, el centro y la comunidad, tomando en cuenta: Integración a pequeños grupos, al curso y al centro.
  - Realización personal y social.
  - Disposición y realización de trabajos escolares y comunitarios.
  - Participación en las actividades desarrolladas en o con la comunidad en vinculación con el centro.
- Asistencia permanente a clases.

Art. 57. La información sobre los procesos y resultados de los aprendizajes, se obtendrá mediante la utilización de técnicas e instrumentos de apreciación en las dimensiones afectivas, sociales, cognitivas y prácticas. Se entenderá por técnicas e instrumentos, el conjunto de herramientas pedagógicas que utilizarán el profesor, los estudiantes, las madres y los padres durante el proceso educativo y al final de este, para valorar los aprendizajes previstos en los propósitos, cuya valoración será reflejada en una calificación acumulada mediante la aplicación de evaluaciones continuas y sanativas.

Entre las técnicas e instrumentos de evaluación a utilizar se proponen:

- La observación directa individual y grupal, de procesos y de productos, realizada por el educador y la educadora: heteroevaluación.
- La valoración crítica del trabajo propio: autoevaluación.
- La valoración colectiva de los trabajos realizados en el aula por los estudiantes y los(as) maestros (as): coevaluación.
- Pruebas orales, escritas y prácticas.
- Escalas de valoración del trabajo individual y en grupo.

- f) Las producciones y creaciones de los estudiantes y los estudiantes.
- g) La valoración del trabajo individual y grupal realizada por el Consejo de Curso.

Art. 65. Serán presentadas en Pruebas Completivas las asignaturas y/o áreas cuya calificación de fin de semestre sea igual o inferior a 69%.

Las Pruebas completivas tendrán un valor de 50% y se aplicarán en el período que se especifique en el calendario escolar. El promedio de las calificaciones parciales obtenidas durante el semestre, representará el otro 50%.

Párrafo 1: Serán aprobadas en Pruebas Completivas las asignaturas y/o áreas cuya calificación promedio sea igual o superior a 70 puntos.

Art. 66. Las asignaturas o áreas no aprobadas en las Pruebas Completivas en el primer o segundo semestre de un grado, serán examinadas en Pruebas Extraordinarias, las cuales se aplicarán en las fechas establecidas en el calendario escolar. Estas pruebas tendrán un valor del 70% y el restante 30% del promedio de las notas parciales obtenidas durante el semestre en la asignatura de que se trate. La calificación mínima aprobatoria es de 70 puntos.

Art. 68. El contenido del artículo 68 queda sustituido por el artículo 2 de la Ordenanza 1 '98 que dice:

El Artículo 68 queda modificado de la siguiente forma: De igual manera será promovido/a al grado inmediato superior, el/la estudiante que haya reprobado hasta dos (2) asignaturas y/o áreas del grado, las cuales podrán ser del 1er. y 2do semestres, y deberán ser aprobadas antes de finalizar el grado al cual fue promovido.

Art. 69. Repetirá el grado el/la estudiante que haya reprobado cuatro (4) o más asignaturas y/o áreas del mismo grado. (El artículo 69 sustituye el anterior artículo 68, ampliado por un párrafo según Ordenanza 1 '98.

### **Teóricos importantes:**

- Giroux, (1981).
- Tezano (1984-1985).
- Morales (1996).
- Evaluación de la Reforma Grupo (2002) en las escuelas primarias y secundarias.

- En el 2003- 2004 se inició un estudio piloto.
- Cano (2008) expresa que en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
- Foro Educativo Nacional (2008) expone que "evaluar es valorar".
- García, Loredó, Luna y Rueda (2009).
- Rosales (1990).
- Tyler (1949,1975).
- Scriven (1967).
- Donald (1971).
- Scriben, Stufflebeam, Parlett, y Hamilton (1975)
- Stake (1976).
- Kemmis (1986).
- Cronbach (1980).
- Sanmarti (2007).

### **Metodología empleada**

La investigación se fundamentó en una metodología cualitativa, se basó ante todo en el proceso mismo de recolección y análisis. Es interpretativa y analítica porque hace la propia descripción y valoración de los datos.

En esta investigación se consideraron los factores que intervienen para identificar y analizar los procesos de evaluación en el Nivel Medio. Se revisaron los principales tipos de muestras no probabilísticas, que son las que se utilizan comúnmente en las investigaciones cualitativas.

El muestreo es de tipo propositivo. El tipo de estudio es etnográfico, teoría fundamentada en entrevistas semiestructuradas y observaciones de los casos en cuestión., integrando para la muestra a 13 maestros del Nivel Medio de las cuatro áreas fundamentales: Lengua Española, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, y Matemáticas, además el director del centro y la técnico distrital encargada del Nivel Medio correspondiente al Distrito Educativo 07-01 del municipio Tenares. Las entrevistas se desarrollaron dentro de los siguientes tópicos: dimensión sociodemográfica, tipos de evaluación, ventajas de tipo de evaluación utilizada, desventajas tipos de evaluación y criterios de evaluación. Para recabar los datos cualitativos se utilizó la observación, la entrevista semiestructurada y la recolección de los documentos y materiales. El análisis de los datos recogidos se realizó mediante la transcripción y codifi-

cación, teniendo estos dos niveles: En el primer nivel están las unidades de significado y las categorías. El segundo se corresponde a los temas y relaciones entre conceptos.

## Principales resultados y su discusión.

**Objetivo 1.** Determinar los procesos de evaluación en el Nivel Medio.

MAESTROS	DIRECTOR	TÉCNICA DISTRIAL
Distinguen tres tipos: evaluación inicial, la evaluación durante el proceso y la evaluación final.	Se realizan evaluaciones durante todo el proceso.	Coincide con la respuesta del director.

**Objetivo 2.** Describir el sistema educacional y sus prácticas, la reconstrucción y explicación de los procesos de evaluación.

MAESTROS	DIRECTOR	TÉCNICA DISTRIAL
El sistema educacional del nivel medio responde a las concepciones donde asume la educación como el medio que contribuye al desarrollo de las capacidades humanas, promoviendo el trabajo, el entorno el fortalecimiento de la democracia, asumiendo el currículo como estrategia general.	Si el sistema educacional en el nivel medio responde a los procesos de evaluación, sólo que hay que adecuar a los alumnos.	Coincide a las respuestas anteriores.

**Objetivo 3.** Identificar el tipo de evaluación que realizan los maestros del Nivel Medio.

MAESTROS	DIRECTOR	TÉCNICA DISTRIAL
Realizan evaluaciones continuas, iniciales, formativas, acumulativa, sumativa y destacan importancia a los trabajos individuales.	Refiere que sólo realizan los maestros evaluaciones con pruebas escritas.	Coincide con la respuesta del director.

**Objetivo 4.** Determinar con qué frecuencia los maestros evalúan.

MAESTROS	DIRECTOR	TÉCNICA DISTRIAL
La frecuencia de realizar las evaluaciones según los maestros es diferente. Unos indicaban que periódicamente evaluaban, otros al final de cada unidad y siempre durante todo el proceso.	Identifica que la frecuencia es al final de cada unidad.	Dice que siempre y a cada momento se evalúa.

**Objetivo 5.** Conocer los componentes de la evaluación.

MAESTROS	DIRECTOR	TÉCNICA DISTRIAL
Componentes referidos: creatividad, participación, expresión, formación, disciplina, tareas, trabajos de investigaciones, competencias, responsabilidad, comportamiento, actitud, trabajo en equipo, pruebas.	Considera el porcentaje de logros y resultados.	Refiere como componente las inteligencias, realidad de cada estudiante y la práctica del maestro.

**Objetivo 6.** Identificar los criterios del proceso de evaluación.

MAESTROS	DIRECTOR	TÉCNICA DISTRIAL
Refirieron con relación al para qué evaluar: para medir el proceso de enseñanza-aprendizaje, para llevar controles de cada uno de los contenidos, hacer más efectivo el rendimiento, para determinar cuánto se aprendió, para realizar cambios y reforzar.  El con qué se evalúa y se hace distinguir: instrumentos, pruebas, prácticas de forma expositiva, preguntas orales, tareas, encuestas, ejercicios y observaciones.	Se evalúa para saber en qué porcentajes han sido logrados los objetivos. Para conocer avances y logros de los estudiantes.	Coincide con la versión del director.

**Objetivo 7.** Determinar la pertinencia y validez de los procesos de evaluación en el Nivel Medio.

MAESTROS	DIRECTOR	TÉCNICA DISTRIAL
Los procesos de evaluación en el Nivel Medio tienen pertinencia y validez, explicado en el artículo 56 de la ordenanza '96 enfocando de los aprendizajes de los estudiantes de este nivel de manera integral y continua, en las áreas y las asignaturas en cada uno de los grados y semestres del nivel, correspondiéndose los aprendizajes logrados con los propósitos y las funciones del nivel.	Se corresponde lo que se hace en las aulas con lo que el currículo plantea.	Refiere que amerita relacionar la práctica con la teoría

## Conclusiones

En la actualidad se hace notoria una divergencia entre los conceptos de evaluación que se manejan a nivel teórico y la práctica real de las aulas.

Creemos que hace falta revisar las prácticas de las aulas como profesionales, tratar de predicar con el ejemplo, no quedarse en teorías, los conocimientos llevarlos a la práctica. Incorporar a los procesos de enseñanza un modelo de evaluación cualitativa que ofrezca datos enriquecedores acerca del desarrollo de los alumnos y no solo de los resultados.

Dada la presentación y discusión de los resultados obtenidos se puede concluir que:

Los maestros conocen los tipos de evaluación realizado en el Nivel Medio, pero adolecen en hacer colectivas sus prácticas de aulas. Cuando se les cuestionaba acerca de que si ellos conocen si son muchos los profesores que implementan esos tipos de evaluación, la mayoría expresaba de manera ambivalente que no.

Mostraron tener diferencias en sus prácticas de aulas. Hay evidencias de que muchos maestros evalúan solo con pruebas y no incorporan en sus prácticas evaluaciones cualitativas.

Manifestaron presencia de dificultades a nivel familiar, indicando la poca ayuda por parte de los padres.

Se identificó desintegración familiar, tutores irresponsables, no acuden a las citas que el centro les hace. Refirieron que el factor familiar influye directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje, porque de acuerdo a como se vive en el hogar en ese mismo tenor se reacciona en el centro educativo. Los maestros deben mostrar más empeño continuo y que este evalúe de forma general.

Hay necesidad de transformar las prácticas pedagógicas donde se tome más en consideración al estudiante. La finalidad de la evaluación es la regulación tanto de las dificultades y errores del alumno y del proceso de enseñanza.

En la evaluación lo más importante es aprender a autoevaluarse, para lograr esto el alumno debe apropiarse de los objetivos de aprendizaje, de las estrategias de pensamiento, de la acción y de los criterios de evaluación. El alumno debe reconocer sus aciertos y dificultades.

En las aulas, todos evalúan y regulan, el profesor, los compañeros. A los alumnos hay que propiciarles para que se vayan evaluando durante al proceso de enseñanza.

Hay que destacar que la función calificadora de la evaluación es importante, pero todo dependerá de la calidad de la evaluación y de la regulación usada en el proceso. Los instrumentos usados en el proceso de evaluación son determinantes en los resultados, explicado esto a que cualquier aprendizaje contempla diversos objetivos, lo que conlleva a usos de diferentes instrumentos de recogida de informaciones y de estrategias adecuadas. Si tenemos todos presente de que evaluar es una condición necesaria para mejorar la enseñanza, lograremos calidad de aprendizajes y pertinencia con lo planteado en el currículo.

## Bibliografía

1. Allal, L. (s. f.). Estrategias de evaluación formativa. Concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. Barcelona: Revista Infancia y Aprendizaje.
2. Allen, D. (2004). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Buenos Aires: Editorial Paidós.
3. Álvarez, J. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Editorial Morata.
4. Amigues, R. y Zerbato, P. (1999). Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación. México: Editorial FCE.
5. Ketele, J. (1993). La evaluación conjugada en paradigmas. *Reveu Francaise de Pédagogie*, N° 103, 59-80.
6. Bain, K. (2005). What the best collage teacher do. Universitat de Valencia. Primera edición. España: Editorial PUV.
7. Barbera, E. (1999). Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje. Barcelona: Editorial Edebé.
8. Bélair, L. (2000). La evaluación en la acción. El dossier progresivo de los alumnos. Editorial Sevil.
9. Black, P., Williams D., (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*
10. C. María. (2007). Manual de evaluación educativa. Novena edición. Editorial la Muralla, S. A.
11. Camilloni, A. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. Montevideo: Revista Quehacer educativo.



12. Charles, M. y Joseph, Z. (1989). *Intervenciones psico-pedagógicas en los centros educativos*. Editorial Narcea, S.A.
13. Cols, E. y Basabe, L. (1998). *El Sistema Nacional de Evaluación de la calidad: aportes para su análisis* en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año VII, N°12
14. Gine, N., Parcerisa, A. (2000). *Evaluación en la educación secundaria*. Barcelona: Editorial Grao.
15. Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. Editorial McGraw-Hill.
16. Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. España: Editorial Grao
17. Jorba, J., Sanmarti, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Madrid. Editorial MEC.
18. Monedero, J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Málaga: Editorial Aljibe.
19. Moquete, J. (2004). *Filosofía de la educación segunda edición*. República Dominicana: Editora de Dolores Negro, P., Harrison, C, Lee, C., Marshall, B, William, D., (2003). *Evaluación para el Aprendizaje*
20. *Poner en práctica*. Editorial OUPress Negro, P. y William, D. (1998). *Evaluación y aprendizaje en el aula*. Evaluación de la Educación 5.
21. Nunziati, G. (1990). *Pour construire un dispositif d, evaluation formative*. CAHIERS pedagogiques
22. Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Grao
23. Philipe, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: Editorial Graó.
24. Piaget, J. (1971). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
25. Rafael, F. (1999). *Evaluación pedagógica y evaluación*. Ediciones Mc Graw Hill.
26. Rivero, J. (1998). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Segunda edición. Ediciones Nancea, S.A.
27. Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Editorial Narcea, S. A.
28. Sacristán, G. (1998). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la obediencia*. Novena ediciones. Editorial Morata, S. L.
29. Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad!*. Barcelona: Editorial Grao.
30. Sanmarti, N. (2007). *10 ideas clave para evaluar para aprender*. España: Editorial Graó.
31. Santo, M. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe.
32. Santos, M. (1993). *La evaluación: un proceso de dialogo, comprensión y mejora*. Málaga. Aljibe.
33. Santos Guerra, MA. (2003). *Una flecha en la Diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid .Narcea.
34. Santos, M. (1995). *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Madrid: Editorial L Díada.
35. Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. España: Editorial Paidós.
36. Secretaría de Estado de Educación Bellas artes y Cultos. (1995). *Plan decenal de educación en acción. Transformación curricular en marcha*. República Dominicana: Serie INNOVA
37. Secretaría de Estado de Educación y Cultura. (2000). *Ley de Educación 66,97*. República Dominicana: Editora Corripio.
38. Stake, R. (2004). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Editorial Grao.
39. Stufflebeam, D. Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Editorial Paidós.
40. Tenbring, T. (1997). *Evaluación guía práctica para profesores*. Cuarta edición. Editorial Narcea, S. A.
41. Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Novena edición. México: Editora Pearson Educación.

## Resumen de su hoja de vida

Profesor en educación básica ( RLNNM), licenciada en Psicología ( UTESA), Maestría en Orientación Psicopedagógica (UASD), Maestría en Educación Inicial (UAPA), Estudios Avanzados en Psicología y Educación ( Herriko Unibersitatea- Vasco Ehu), Doctorante de Psicología y Educación en Herriko Unibersitatea- Vasco Ehu, Maestrante de Gestión y Dirección de Recursos Humanos (EUDE).

Actualmente se desempeña como psicopedagoga del ISFODOSU, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina. Encargada Unidad de Egresados.

#### **4. Metodología aplicada por los docentes en la enseñanza de la lectoescritura en el Tercer Ciclo del Nivel Inicial a la luz del currículo vigente en la escuela experimental Luis Napoleón Núñez Molina en Licey al Medio, Santiago, periodo 2011-2012.**

Eneida Henríquez y Maricelis Trinidad (UAPA).

##### **Introducción**

Los métodos y técnicas son las herramientas que ayudan a los/as educadores/as a promover aprendizajes significativos en los/as estudiantes, por tal razón son muchos los estudios e investigaciones que se han realizado para su mejor entendimiento y aplicación dentro de las aulas. El equipo investigador en aras de obtener antecedentes que sirvan de apoyo a la investigación consultó diferentes fuentes internacionales y nacionales.

En las internacionales se pudieron citar los siguientes: Thompson (1992), escribió un artículo en Inglaterra, que incluía varias variables de la vida escolar de los niños. En el mismo se comprobó que el 8,3 % de los niños y el 13.7% de las niñas alcanzaban baja puntuación en las pruebas de lectura colectiva. Además, se demostró que a partir de los datos sobre lectura, el 10% de niños de 7 años estaba empezando a leer adecuadamente. Serrano (1992), citado por Ferreiro E. (2001), realizó un estudio en la cátedra de Lectoescritura I y II, cursada por docentes en servicio, que aspiran al título de licenciado en Educación Básica Integral, en la Universidad de Los Andes. El propósito fundamental del estudio fue sensibilizar a los docentes sobre la necesidad de conocer y discutir las teorías y enfoques más recientes, que plantean el aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso constructivo, donde el individuo aprende a partir de su interacción con el medio y de sus experiencias previas.

En otro orden, la autora explica que la experiencia fue satisfactoria, por cuanto los docentes discutieron y reflexionaron sobre sus prácticas pedagógicas; complementaron sus opiniones y acordaron incorporar nuevas estrategias de enseñanza en su trabajo de aula, considerando al niño como un sujeto activo que construye su propio conocimiento, de manera que el aprendizaje de la lectura y la escritura se convierta en un proceso agradable para el niño y sus docentes.

Losada (1993), efectuó un estudio exploratorio cuyo objetivo fue conocer si los maestros conciben la enseñanza aprendizaje de la lectura, de acuerdo a su sistema de creencia, conceptos e ideas. Este estudio realizado en Mérida reveló que los maestros participantes creen que es necesario desarrollar ciertas habilidades para alcanzar el dominio de la lectura.

González (2000), publicó un estudio sobre las dificultades en el aprendizaje de la lectura, donde plantea que las bases etiológicas de tipo orgánico y psicológico permiten al docente hacer un diagnóstico diferencial de las dificultades que presenta el niño en el proceso de aprendizaje, aun cuando en algunos casos pueda resultar un tanto artificial.

##### **Planteamiento del problema**

Después de varias observaciones realizadas a las docentes del Nivel Inicial de la Escuela Experimental Luis Napoleón Núñez Molina, se pudo notar: Asignación de actividades sin fines instructivos. Desconocimiento por parte de las docentes. Ausencia de elementos que estimulen la lectoescritura.

##### **Formulación del problema**

¿Cuál es la metodología aplicada por los docentes en la enseñanza de la lectoescritura en el Tercer Ciclo del Nivel Inicial a la luz del currículo vigente en la Escuela Experimental Luis Napoleón Núñez Molina, en Licey al Medio, Santiago, en el período 2011-2012?

##### **Objetivo general**

Analizar la metodología aplicada en la enseñanza de la lectoescritura del Tercer Ciclo del Nivel Inicial a la luz del currículo vigente en la Escuela Experimental Luis Napoleón Núñez Molina, en Licey al Medio, Santiago, en el período 2011-2012.

##### **Principales referentes teóricos**

**Según Montserrat (1999),** *"leer es el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito. Es un proceso de interacción entre quien lee y el texto"*. (p. 21).

**También establece que:** *Leer y escribir están interrelacionados fundamentalmente porque hacen referencia a un mismo hecho que es objeto de conocimiento: el texto*

escrito. El texto escrito entendido no como un código de transcripción del habla, sino como un sistema de representación gráfica del lenguaje. (p. 20).

Aporta estrategias de solución al problema abordado, a fin de mejorar la adquisición de la lectoescritura en los niños del Nivel Inicial.

Ayuda al docente a extraer las ideas previas e implementar las estrategias, métodos y técnicas necesarias para que los alumnos desarrollen sus conocimientos, conceptos, procedimientos y actitudes, proporcionando la oportunidad de poner en práctica sus nuevos aprendizajes.

Hasta el momento no se conocen datos de estudios relacionados con esta temática en el municipio.

**Según Ramírez (2003)**, *el aprendizaje es construcción personal; por eso tanto la lectura como la escritura son procesos dinámicos y constructivos. La reflexión sobre el lenguaje y la autocorrección, son los mecanismos más útiles para adquirirlas. Los niños aprenden reflexionando sobre el lenguaje cuando necesitan resolver algún problema surgido de la necesidad real de leer o escribir.* (p. 5).

## Metodología

PARADIGMA	ENFOQUE	TIPO DE INV.
Positivista	Cuantitativo	Descriptivo

MÉTODOS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	POBLACIÓN
Deductivo	Cuestionario	2 Docentes
Analítico	Entrevista	2 Orientadoras
	Guía de observación	1 Director
		43 niños

## Conclusiones

De acuerdo al objetivo No. 1 que busca "Verificar el nivel de capacitación de las docentes del Nivel Inicial de la Escuela Experimental Luis Napoleón Núñez Molina", se concluye lo siguiente:

- El 100% de las docentes posee el título de licenciada en el Nivel Inicial. Las orientadoras tienen el grado de licenciada en Psicología y el director tiene títulos de licenciado y post-gradado.

- El 100% de las docentes consultadas no cursa estudio de actualización académica actualmente.
- El 50% de las docentes no ha sido capacitada en el área de la lectoescritura, mientras que el restante ha participado en diplomados, talleres, cursos y jornadas de capacitación respectivamente.
- Al respecto, las orientadoras establecieron que mensual y ocasionalmente se desarrollan jornadas de capacitación para fortalecer el desempeño de las docentes en este nivel, lo que fue confirmado por el director, quien estableció que se realizan una vez al mes.
- En lo referente al objetivo específico No. 2, que trata de "Identificar los métodos aplicados por las docentes del Nivel Inicial de la Escuela Experimental Luis Napoleón Núñez Molina para la enseñanza de la lectoescritura", se establece que:
  - El método fónico y el mixto o integral, fueron los principales métodos de enseñanza de lectoescritura identificados por las docentes. El director, en cambio, identificó el método mixto.
  - El 80% de las docentes identificó como características del método alfabético la señalización de vocales y la formación de sílabas.
  - En cuanto a las actividades del método fónico, las docentes identificaron la pronunciación de los sonidos de las letras, la asociación del sonido con su escritura y prestar especial atención a los sonidos.
  - En lo relativo al método silábico, el 67% de las docentes desarrolla en clases la tarea de identificar y escribir vocales, y el 33% la formación de sílabas.
  - Respecto a los criterios del método mixto o integral, el 67% de las docentes utiliza como criterio la unión de vocales y el 33% encierran vocales y consonantes.
  - Según las encuestadas, las razones por las que utilizan estos métodos se fundamentan en su efectividad, la facilidad del aprendizaje y su adaptación a este nivel educativo. En este sentido, el director indicó que es el que más dominan las docentes y el que más se adapta.

- Con estos resultados, se puede establecer que el método fónico y el mixto o integral, son los principales métodos utilizados en este centro educativo.
- Para evaluar el aprendizaje significativo de los niños, en cuanto al método constructivista, básicamente las docentes no toman en cuenta su expresión, su vocabulario y la experiencia que muestran los niños. Esto se evidenció durante la revisión de los cuadernos de los estudiantes y la observación de los trabajos grupales y encuentros de grupos.
- Las tareas principales que las docentes desarrollan van dirigidas al método conductista que se refieren a la identificación de las vocales, repaso de las letras y ejercicio de aprestamiento.
- Respecto al objetivo específico No. 3, que pretende *“Describir las estrategias que utilizan las docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en el Nivel Inicial de la Escuela Experimental Luis Napoleón Núñez Molina”*, se pudo comprobar que:
  - Según los resultados, la socialización, la inserción en el entorno y la expositiva son las principales estrategias utilizadas en el proceso enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en este centro, lo que fue corroborado por el director.
  - Las principales actividades desarrolladas por las docentes, en cuanto a la estrategia de problematización son: los diálogos, los juegos, observación y exploración y los juegos dramáticos.
  - Con la estrategia de inserción en el entorno, las encuestadas buscan familiarizar los niños con el ambiente, vincularlos al entorno, entre otras finalidades.
  - Para el 50% de las docentes, la estrategia de socialización es la que ha dado mejores resultados, seguidas de la problematización y la expositiva.
  - A juicio del 50% de las docentes, las estrategias aplicadas en la enseñanza de la lectoescritura responde siempre a su planificación docente y casi siempre, respectivamente. En este sentido el director expresa que en parte y que no evalúa estas estrategias.
- El 50% de las docentes planifica total y medianamente las estrategias que utiliza para la enseñanza de la lectoescritura.
- Según el 50% de las docentes, su planificación es siempre revisada y/o aprobada por sus superiores; igual porcentaje planteó que a veces. En cambio, el director indicó que no ha podido supervisar la planificación docente.
- Las estrategias que utilizan las docentes en sus clases, son consideradas por el 50% de estas como interactivas y participativas, respectivamente.
- Sin embargo, en observaciones de clase se notó que en diferentes actividades las docentes realizan tareas que corresponden a los estudiantes, tales como el uso de las tijeras, elección de recursos, juego trabajo, entre otros.
- De acuerdo al objetivo específico No. 4, que trata de *“Evaluar las actividades implementadas por las docentes para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura en la Escuela Experimental Luis Napoleón Núñez Molina”*, se pudo comprobar que:
  - El 50% de las docentes confirmó contar con los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades docentes. El otro 50% lo negó. En este orden, el director del centro confirmó que se cuenta con los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades educativas y que periódicamente se utiliza la tecnología de la información y comunicación para impartir docencia.
  - El 100% de las docentes confirmó contar con el tiempo necesario para desarrollar sus actividades docentes. De igual modo, el director manifestó que el tiempo de que disponen las docentes no ha sido supervisado.
  - De acuerdo al 80% de las docentes, las láminas, los cuentos y canciones son los recursos que utilizan con mayor frecuencia para la enseñanza de la lectoescritura.
  - Al respecto, las orientadoras analizan cada caso para elaborar estrategias de abordaje, ayudan a los niños a adaptarse al ambiente de trabajo y aplican test psicológicos y otras pruebas para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura en este nivel.

- El 100% de las orientadoras a veces da a conocer a los padres los resultados de las pruebas aplicadas a los niños y las actividades realizadas.
- El 100% de las orientadoras, realiza reuniones con los padres y actividades recreativas para vincular a la familia con los niños y el centro.
- En lo referente al objetivo específico No. 5, que busca "Identificar los factores que inciden en el aprendizaje de la lectoescritura en los niños del Nivel Inicial de la escuela experimental Luis Napoleón Núñez Molina", se verificó que:
  - El factor madurativo, los sociales, emocionales y el tiempo, son los que mayormente inciden en el aprendizaje de la lectoescritura en el Nivel Inicial de esta escuela, a juicio de las docentes. Las orientadoras, en cambio, indicaron los factores: madurativo, lingüísticos, sociales, emocionales e intelectuales. El director señaló, el socio-familiar, emocional y madurativo.
  - Para el 100% de las docentes el factor tiempo afecta significativamente el aprendizaje de la lectoescritura.
  - Para el 67% el factor madurativo es el que más incide en el aprendizaje de la lectoescritura y los sociales para el porcentaje restante.
  - Para el 50% de las docentes, la planificación es un factor determinante en el aprendizaje de la lectoescritura en los niños del Nivel Inicial.
  - Para el 50% de las docentes el tiempo que destinan a la enseñanza de la lectoescritura influye mucho y el otro 50% dijo que influye poco.
  - Se destaca con estos resultados que los factores de mayor influencia en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, son: el madurativo, emocionales, sociales y el tiempo.
  - Finalmente, respecto al objetivo general que busca "Analizar la metodología aplicada en la enseñanza de la lectoescritura del Tercer Ciclo del Nivel Inicial a la luz del currículo vigente en la escuela experimental Luis Napoleón Núñez Molina en Licey al Medio, Santiago, en el período 2011-2012", se puede concluir que en este centro educativo la metodología aplicada en

el proceso de enseñanza de la lectoescritura en el Nivel Inicial se fundamenta en la aplicación del método mixto, a pesar de que se aplican estrategias y actividades que son las que más se adaptan a este nivel y las que en mayor medida dominan las docentes, no existe un cumplimiento de la planificación exigida por cada método.

- De igual modo, se vislumbraron los factores que inciden en el aprendizaje de la lectoescritura de los niños, destacándose el factor madurativo, sociales, emocionales y el tiempo que destinan las docentes a la enseñanza de la lectoescritura; connotándose mediante la observación la utilización por parte de las docentes de una serie de actividades tales como: repite, copia de la pizarra, dibujo libre, entre otras que no inducen a los niños a la lectoescritura ni al logro de los objetivos que plantea el currículo sobre construcción de su propio conocimiento.

## Recomendaciones

### A la Regional de Educación:

- Organizar jornadas de capacitación sobre la aplicación de la lectoescritura, dado que esta es la madre de los campos del saber y el hacer en el Nivel Inicial.
- Supervisar y evaluar el desempeño docente en el Nivel Inicial, ya que de este depende en gran medida el aprendizaje que muestren los niños al encaminarse a otros niveles de educación.

### A las docentes:

- Seguir actualizándose en su capacitación, a fin de exhibir mayores niveles de competencia en su quehacer docente.
- Enfocarse en mayor medida en el método constructivista, ya que éste facilita el aprendizaje de la lectoescritura y revela una serie de evoluciones internas en el sujeto, capaz de operar cuando el alumno está en interacción con las personas que lo rodean y una vez internalizados estos procesos, se convierten en logros evolutivos del alumno.

### **A las docentes:**

- Planificar actividades para la lectura y escritura, leer en voz alta a los niños, motivarlos a describir situaciones a partir de un dibujo o de una realidad, propiciar el trabajo en equipo, practicar la democracia y entonar lo que leen, para garantizar un mayor rendimiento o aprendizaje de la lectoescritura en los niños del Nivel Inicial de esta escuela.
- Cumplir totalmente con la planificación docente, a fin de que se puedan lograr los objetivos planteados en el diseño curricular y obtener mejores resultados en la enseñanza de la lectoescritura.

### **A las orientadoras:**

- Dar a conocer siempre a los padres tanto las pruebas aplicadas a los niños como las actividades realizadas por estas, a fin de facilitar la enseñanza de la lectoescritura.
- Propiciar, junto al director, la motivación adecuada para que la familia de los niños se integre en mayor medida al proceso educativo.

### **Al director de la escuela:**

- Disponer del tiempo requerido para supervisar la planificación de las estrategias que implementan las docentes en el Nivel Inicial, ya que el cumplimiento de este proceso es fundamental para la enseñanza de la lectoescritura.
- Evaluar las estrategias aplicadas por las docentes para la enseñanza de la lectoescritura, a fin de que respondan totalmente a la planificación docente.
- Desarrollar jornadas de capacitación trimestralmente para garantizar un desempeño más efectivo de las docentes del Nivel Inicial.
- Garantizar el uso continuo de las tecnologías de la información y comunicación para impartir docencia, ya que este recurso posibilita un aprendizaje más significativo en los niños del Nivel Inicial.

### **Bibliografía**

1. Bustamente, G., Jurado, F. (2002). Entre lectura y la escritura. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
2. Concepción, M. (2006) La Lengua Oral y Escrita en el Nivel Inicial (1era Edición) República Dominicana, Editora: Santo Domingo, República Dominicana.
3. Clemente, M. (2004). Lectura y Cultura Escrita. Madrid, España. Ediciones Morata.
4. Daviña, L. (2003) Adquisición de la Lecto-Escritura. Argentina, Ediciones Homo Sapiens.
5. Ferreiro, E. (1976). Los sistemas de Escritura en el Desarrollo del niño: México: Siglo XXI.
6. Ferreiro, E., Taveberosky A. (1999) Los Sistemas de Escritura en el desarrollo del niño. México, Siglo veintiuno Editores, s.a. de c. v.
7. Guzmán, A.; Concepción, M. (2008). Orientaciones Didácticas, para el proceso de enseñanza-aprendizaje (2da edición) República Dominicana, Editora: Santo Domingo, República Dominicana.
8. Hernández F. (2002). Metodología de la investigación (1era Edición) Santo Domingo, República Dominicana: Editorial Búho.
9. Hernández, F. (2002). Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales (1era Edición). Santo Domingo, R. D.; Editorial Búho.
10. Hernández, R., Fernández, C., y Batista, P., (2006). Metodología de la Investigación (4ta. Ed.) DF; México.
11. Hernández, S., Fernández Collado, C. y Batista, P., (2000); Metodología de la investigación. Segunda Edición. Mc Graw Hill. México.
12. Latorre, A. (2007). La Investigación Acción. 4ta Edición. Barcelona, España: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
13. Margarita, P. (1995). Lecto Escritura en el Sistema Escolar (2da. Edición).
14. Molina, C. (1997). Alternativas en búsqueda de una mayor efectividad en el desarrollo del diseño curricular en el Nivel Inicial. Secretaría de Estado de Educación y Cultura. República Dominicana.

## Hoja de vida de las expositoras

Eneida María Henríquez López. Posee título de Maestría en Nivel Inicial Universidad Abierta para Adultos (UAPA); Postgrado Educación Inicial, Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC); Licenciatura Educación Inicial, Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD); Profesorado en Educación Básica, Recinto Salomé Ureña (L.N.N.M). Ha realizado cursos de capacitación tales como: Diplomado en Lectura y Escritura en el Nivel Básico, Aula Hacia La Inclusión, Técnicas Creativas en la Educación Básica, Programa Maestro Creativo, Organización del Trabajo Diario, Horario de Actividades y Elaboración de Materiales con Recursos del Medio en el Nivel Inicial, Recurso Didácticos del Nivel Inicial, Jornada Nacional de Actualización Didáctica.

También ha participado en diferentes programas de formación docente; se ha desempeñado como: técnica distrital del Nivel Inicial, coordinadora de Grupos Pedagógicos del Nivel Inicial Licey al Medio. En la actualidad se desempeña como maestra y como coordinadora de las pasantías y del Plan de Estudio de Educación Inicial en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Luís Napoleón Núñez Molina.

Maricelys Trinidad. Posee título de Maestría en Educación Inicial, Universidad Abierta para Adultos (UAPA); licenciada en Educación, Mención Ciencias Sociales, Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA). Ha realizado cursos tales como: Programación Curricular Ed. Pre- Escolar. Centro de Desarrollo Integral, Curso Taller de Técnicas Métodos de Enseñanza, Sistema Evaluación Educación Básica Dominicana, Programación Curricular Trabajo Diario Nivel Inicial, Técnica para Estimular el Desarrollo del Lenguaje y Lectoescritura, Estrategias de Aprendizaje Significativo Basadas en Destreza del Pensamiento.

En la actualidad se desempeña como coordinadora del Nivel Inicial Colegio Educare, Moca, docente en la Escuela Nocturna Andrés Bello; también es encargada de la Formación de los Salesianos Cooperadores, Centro de Moca.

## **5. Aplicación del enfoque funcional y comunicativo y su repercusión en la enseñanza aprendizaje de la Lengua Española en el Primer Ciclo del Nivel Medio del liceo Mercedes Peña de Licey, Distrito Educativo 08-03; tandas matutina y vespertina del primer semestre del año escolar 2011- 2012 (RLNNM).**

### **Situación o problema**

La enseñanza de la Lengua Española centra su interés en los usos verbales de los sujetos para desenvolverse de manera adecuada y competente en los diversos contextos y situaciones comunicativas. Busca contribuir con el desarrollo y dominio de competencias y para lograrlo se basa en un enfoque funcional y comunicativo. Por eso, da prioridad a la expresión más que las reglas y conceptos para crear seres pensantes, analíticos, críticos y democráticos.

El currículo del Nivel Medio ofrece los lineamientos teóricos metodológicos para la enseñanza de todas las áreas del saber, haciendo énfasis en la enseñanza de la Lengua Española. Propone las condiciones para que los adolescentes y jóvenes puedan asimilar el saber y adquieran valores, actitudes y conocimientos prácticos. Estos aspectos les permiten mejorar su capacidad de expresión, ante las diversas situaciones comunicativas que suceden en su entorno para participar de forma efectiva y natural en la sociedad, dirigir su vida y continuar su proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, se requiere de una renovada metodología de los procesos de aprendizaje de este nivel. Por tanto, la integración de la información y las innovaciones tecnológicas exigen que se planteen nuevos sistemas de aprendizajes basados en la búsqueda de información y la construcción del conocimiento en función al desarrollo de competencias.

La escasa competencia comunicativa y lingüística que exhiben los estudiantes de este nivel dificulta los procesos de comprensión y producción oral y escrita. En el quehacer pedagógico se evidencia el temor a los procesos de redacción, sean estos de índole personal o social. Los discentes del liceo Mercedes Peña de Licey no son ajenos a esta situación, interactúan con facilidad en conversaciones informales. Sin embargo, en la educación formal cuando se enfrentan a situaciones reales de comunicación, le cuesta expresar sus motivaciones y sentimientos de forma coherente. Cuando logran hacerlo se sienten tímidos e inseguros y comunican

sus ideas sin claridad ni cohesión, haciendo uso de un lenguaje llano. Esta situación repercute a nivel de estudios superiores, ya que los egresados de este nivel reflejan estas dificultades en las universidades, influyendo en el desempeño profesional de los individuos.

Ante esta problemática es necesario realizar un estudio que permita determinar el nivel de aplicación del enfoque funcional y comunicativo que plantea el currículo para la enseñanza de la Lengua Española en el Primer Ciclo del Nivel Medio en los liceos Mercedes Peña de Licey; tandas matutina y vespertina del primer semestre del año escolar 2011- 2012. Además, persigue identificar el conocimiento que posee el docente de los lineamientos teóricos metodológicos y de las estrategias que propone el currículo en la enseñanza de esta área. Así como establecer la relación que existe entre los conocimientos del enfoque funcional y comunicativo por parte del docente y su aplicación en la instrucción.

Por tal razón es importante identificar el uso que hace el docente de los recursos didácticos en su práctica pedagógica desde el enfoque funcional y comunicativo y verificar las competencias que prioriza el docente al desarrollar la clase de Lengua Española en los dos primeros grados del Nivel Medio.

El currículo fomenta los procesos de enseñanza aprendizaje de la Lengua Española en base al desarrollo de competencias. Como plantea la Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos (1996) la enseñanza aprendizaje de esta área se realiza en base a un enfoque funcional y comunicativo que permite reforzar la capacidad de reflexión y pensamiento mediante actividades que involucren la ciencia y la tecnología partiendo de la lengua en uso para desarrollar las capacidades básicas de los discentes. Impulsa el proceso mediante la organización y desarrollo de los contenidos distribuidos en cinco grandes bloques. Cada contenido será permeado por estos bloques y llevado a la realidad para responder a las necesidades de los estudiantes donde no solo se trabaje el conocimiento conceptual y la gramática. Los propósitos, las actividades, las estrategias, los recursos y la forma en que se evalúa cada contenido deben estar enfocados al desarrollo de competencias. Esta es la clave para lograr una educación de calidad.

La enseñanza de la Lengua Española se nutre de diversas teorías lingüísticas y enfoques metodológicos que en su momento realizaron su aporte: el tradicional, el



estructural, el constructivista y el funcional y comunicativo que se concibe como una suma de teorías lingüísticas y didácticas. Este enfoque es funcional porque privilegia el uso de la lengua y es comunicativo porque da prioridad a la comunicación.

Las estrategias de enseñanza constituyen las alternativas que el docente utiliza para el desarrollo de los contenidos. Mayer (1984) citado por Díaz y Hernández expresan que *“las estrategias son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”*.

Los recursos didácticos constituyen elementos necesarios para acercar a los discentes a la realidad. Según la Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos (1994), la importancia de usar recursos didácticos adecuados dentro del proceso de enseñanza radica en la facilidad que ofrecen para presentar a los discentes la realidad natural, social y simbólica.

La Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos (1996) sostiene que el concepto de competencias se refiere a las capacidades que la clase de Lengua Española pretende desarrollar en los alumnos y alumnas, pág. 24. Según el currículo estas se clasifican en: comunicativas, lingüísticas, intelectuales y socioculturales.

## Metodología

En otro aspecto, la metodología que orienta esta investigación es el análisis descriptivo con un enfoque cuantitativo. Describe la situación estudiada a partir de sus características. Es un estudio de campo porque los datos recopilados se obtuvieron de manera directa de la realidad. A juicio de Sabino (2007), en este tipo de investigación la preocupación fundamental radica en describir algunas características de conjuntos homogéneos donde se utilizan criterios sistemáticos que permitan conocer su comportamiento.

Las informaciones y hallazgos descritos en este estudio se llevaron a cabo a través de los métodos deductivo e inductivo, con la finalidad de explicar y comprender la realidad que se presenta en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua Española de los centros en estudio.

Para la realización de esta investigación se emplearon las siguientes técnicas e instrumentos: la observación no participante, y entrevistas formalizadas. La observa-

ción no participante conlleva al investigador a recolectar los datos sin intervenir directamente en las actividades del proceso pedagógico. La entrevista formalizada con diseño tipo encuesta se desarrolla en base a una lista de preguntas, cuyo orden y redacción permanece invariable. De igual forma se utilizaron cuestionarios auto administrados con preguntas cerradas. Estos procedimientos permitieron recolectar los datos para dar al traste con los propósitos planteados en la investigación de una manera clara y objetiva.

El universo que conforma esta investigación estuvo compuesto por los docentes que se desempeñan en el área de Lengua Española de los liceos Mercedes Peña de Licy, tandas matutina y vespertina, discentes y técnicos distritales del Distrito Educativo 08-03. Los docentes alcanzan un número de cinco (5). La matrícula total de discentes en estas instituciones es de 967 estudiantes, de los cuales 367 pertenecen al sexo masculino y 600 al femenino.

La población seleccionada correspondió a cinco docentes de sexo femenino representando el 100% que laboran en ambos períodos en el área de Lengua Española en las instituciones estudiadas. Así también 581 discentes del primer y segundo grados del Nivel Medio. De ellos, 334 son del sexo femenino y 224 del masculino, divididos en 17 secciones con una matrícula que oscila entre 25 y 44 discentes por aulas en el primer período del año escolar 2011-2012, representando un 40% de la población.

Por el tamaño de la muestra de las docentes se tomó el total de la población que trabaja en el área ascendente a cinco profesoras. Para los discentes se utilizó una muestra probabilística de 231, número que resultó al aplicar la fórmula establecida por Fischer & Navarro (1996), citado por Hernández (2002) para variables finitas.

## Conclusiones

Realizada la investigación, los datos generales muestran que los docentes que imparten docencia en los liceos Mercedes Peña pertenecen al sexo femenino en un 100%, lo que indica que existe un alto porcentaje de mujeres que asumen la gestión del aprendizaje y el liderazgo en esta área. Asimismo, en cuanto al nivel de formación se indica que un 80% tiene el grado académico de licenciatura y el 20% posee una especialidad. Solo un 20% labora fuera de su área. Se demues-

tra que estas docentes cumplen con los requisitos establecidos por la Ley General de Educación 66'97 sobre la titulación docente.

Al analizar el desarrollo del conocimiento en la clase de Lengua Española, los mayores porcentajes entre docentes y discentes, coinciden en afirmar en un 60 y un 35% respectivamente, que este se desarrolla a partir de la explicación del tema y la realización de los ejercicios del libro. De igual manera, el menor porcentaje, 20 y 18% considera que el conocimiento se desarrolla a través de situaciones reales de comunicación que suceden en su contexto. El 80% de las docentes afirmó que los diálogos se desarrollan a partir de situaciones diversas, mientras que el mayor porcentaje de los discentes expresaron que este proceso se realiza en base a la transcripción de textos y la realización de diversos ejercicios orales y escritos. Se puede inferir a través de los datos arrojados, que en la enseñanza de la lengua se reflejan características del enfoque estructural y del enfoque funcional y comunicativo. Al respecto, la Secretaría de Estado de Educación Bellas, Artes y Cultos (1994), sostiene que la enseñanza de la lengua debe estar basada en el desarrollo de procesos que permitan la organización y desarrollo de competencias.

En el currículo del Nivel Medio, el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta área se realiza en base al desarrollo de las capacidades para escuchar, hablar, leer y escribir. Enfatiza que es necesario en el trabajo educativo partir de las necesidades, intereses y conocimientos previos de los discentes. En este sentido, los resultados expresados por los encuestados se contraponen. Por lo que se pudo observar, en el proceso que se sigue para la enseñanza de la Lengua Española, no siempre se parte de situaciones reales de comunicación.

En las observaciones de clases se constató que las actividades más desarrolladas en el proceso de enseñanza fueron la lectura e interpretación literal, transcripción de textos y realización de ejercicios sobre temas trabajados, donde se daba poco espacio a la comprensión crítica, inferencial y analítica y a la producción de textos orales y escritos. Esto significa que los lineamientos del enfoque funcional y comunicativo se aplican de manera parcial, destacándose características del enfoque estructural. En este sentido se resalta la dificultad para seguir un proceso sistemático, donde se puedan agotar todas las etapas y recursos que conlleva el desarrollo de la comunicación tanto oral como escrita.

Según docentes y discentes encuestados, un 100 y un 32 % respectivamente, consideró que la metodología usada en la clase de Lengua Española se lleva a cabo tomando en cuenta la participación activa en clase y la explicación y síntesis de los temas, obteniendo los mayores porcentajes. Asimismo, las exposiciones grupales e individuales, la socialización y análisis de situaciones reales de comunicación, obtuvieron los menores porcentajes en ambos casos. En este sentido, un aprendizaje significativo requiere de metodologías innovadoras donde se integre la tecnología, proyectos de aula y planes de acción que permitan procesos de reflexión y construcción de conocimientos en base a situaciones reales.

El currículo promueve el trabajo cooperativo en busca de favorecer la práctica de la democracia y la búsqueda de soluciones conjuntas a los problemas comunes. Promueve soluciones diversas y la integración y el respeto de todas las ideas expresadas, llegando a un acuerdo en común después de haber limado las diferencias encontradas. A este tipo de actividad se le denomina diálogo de saberes, se le presta gran importancia al desarrollo de la creatividad, la promoción de la autodisciplina y el aprendizaje independiente. (Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, 1996).

Según los encuestados, se puede establecer que la enseñanza de la Lengua Española en este centro está basada en la participación activa en clase y la explicación y síntesis de los temas. Hay que destacar, que aunque la socialización y análisis de situaciones reales de comunicación representan elementos claves en los lineamientos teóricos metodológicos que plantea el enfoque funcional y comunicativo, este aspecto obtuvo uno de los menores porcentajes. Una de las mayores dificultades encontradas en este estudio fue la falta de conexión entre los temas desarrollados y la realidad del grupo, donde no se trabajan criterios imprescindibles para producir cambios significativos en la metodología de enseñanza acorde con los retos que demanda la sociedad actual.

Las informaciones obtenidas en esta investigación sobre el uso de técnicas y estrategias en la enseñanza de la Lengua Española refleja que algunos de los contenidos se abordan con las estrategias inadecuadas. Según De Pérez (1995), es conveniente reconocer y dominar la clasificación de los contenidos con el fin de implementar las estrategias requeridas según el tipo de aprendizaje. Una de las estrategias que más favorece el currículo es la relativa a la exploración del entorno

en busca de información, donde la respuesta obtenida por las docentes es que solo a veces la integran en la enseñanza de la lengua con un 60% y un 26% de los discentes que expresan que nunca se integran.

El currículo fomenta el desarrollo de diversas estrategias con el fin de que se adecue al tipo de contenido que se va a desarrollar y al propósito que se persigue en busca de aprendizajes significativos. Por tanto, la exploración del entorno en busca de información, la estrategia de recuperación de la percepción individual y la de proyecto, permiten al discente el saber hacer, relacionando la teoría con la práctica y así aprender para la vida. En relación a las respuestas dadas por los encuestados sobre el uso de estas estrategias en la clase de Lengua Española, cuando el docente seleccionó el criterio a veces, el discente afirmó que nunca se utilizó esa técnica. Es evidente, que existen discrepancias con respecto al uso de estrategias entre los encuestados.

En relación con la frecuencia en que se desarrollan los lineamientos que propone el enfoque funcional y comunicativo para la enseñanza aprendizaje de la Lengua Española, cabe destacar que en un 80% las docentes afirmó que siempre fomentan la socialización, la comunicación y la expresión en correspondencia con los discentes que se mostraron de acuerdo en un 34%. Esto refleja que en la clase de Lengua Española se integran elementos del enfoque funcional y comunicativo y por tanto las docentes poseen conocimientos del mismo. Expresaron en un 60% que casi siempre parten de la realidad de los sujetos tomando en cuenta sus competencias, mientras que los discentes opinaron en un 29% que solo a veces. En el proceso de enseñanza, se hace necesaria la integración de estos aspectos que conlleve a un aprendizaje atractivo y motivador.

Así también, un 40% de las docentes afirmó que siempre y casi siempre integran la gramática, la ortografía y el léxico en las diversas actividades de comunicación oral y escrita dentro y fuera del aula. El mismo porcentaje toma el texto como eje para desarrollar análisis, interpretaciones y producciones orales y escritas. En este acápite los discentes estuvieron de acuerdo con las docentes en que siempre se toma el texto como unidad de análisis en un 32%. Sin embargo, en la integración de la gramática la ortografía y el léxico solo un 19% afirmó que siempre se integran.

En este sentido, se observó en el proceso, que aun cuando se toma el texto como unidad de análisis e interpretación, el desarrollo de la competencia lingüís-

tica se basa en actividades descontextualizadas. Es de vital importancia que la competencia gramatical se desarrolle en base a las actividades de análisis e interpretación del texto en estudio y no de forma aislada, donde se explote al máximo las informaciones que se tienen a mano.

Es importante señalar, que aunque existen acuerdos y diferencias en las respuestas entre docentes y discentes con respecto a la frecuencia en que se desarrollan los lineamientos del enfoque funcional y comunicativo en la enseñanza de la Lengua Española, se refleja que sí se están desarrollando, aunque de manera conjunta a criterios de otros enfoques (**ver tabla 8**).

Con respecto a los tipos de recursos más usados en la clase de lengua, es pertinente señalar que estos sirven de apoyo a la labor docente en el salón de clase, a la vez que permiten lograr mejores resultados en relación a los propósitos planteados. Las docentes y discentes se mostraron de acuerdo con los mayores porcentajes en que los tipos de recursos que más se usan en la enseñanza aprendizaje de la lengua son los impresos, mixtos y gráficos, donde se destacan los libros de texto, la pizarra, la biblioteca y las láminas. Ogalde (1992), los clasifica en: auditivos, de imágenes fijas, gráficas.

Para evaluar la repercusión que tiene la aplicación del enfoque funcional y comunicativo en el aprendizaje de la Lengua Española, se aplicaron a los discentes instrumentos que facilitaron verificar su nivel de conocimiento y desempeño en esta área. El desarrollo de la competencia comunicativa se trabajó en tres bloques: competencia comprensiva, lexical y literal o textual (denotativa). Esta última obtuvo el mayor porcentaje, 64%. En este renglón los discentes encuestados obtuvieron un buen desempeño, lo que significa que en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Lengua Española del Liceo Mercedes Peña estas habilidades se desarrollan mediante diversas actividades durante el proceso.

Así mismo, en el desarrollo de la competencia lingüística, los datos arrojados indicaron que los discentes del centro en estudio poseen mayor nivel de desempeño en la competencia comunicativa que en el manejo de la normativa. (Ver tabla 13). Según García Molina (2008), esta competencia se desarrolla en base al estudio de la Lengua Española, al enfatizar en la escuela la escritura y pronunciación adecuada de las palabras y su significado. De igual forma cuando se hace énfasis en las categorías lingüísticas, el uso de las estructuras morfológicas y sintácticas, entre otras.

Para el desarrollo de la competencia sociocultural se tomó en cuenta una situación de comportamiento social, donde un 49% de los discentes escogió el indicador que manifiesta los valores y creencias de esta época. Esta competencia puede variar de un grupo o sujeto a otro, donde se desarrolla su identidad personal y sociocultural para intervenir en la formulación y solución de sus problemas y los de su entorno.

La competencia intelectual se desarrolla a través de la lectura e interpretación de textos que permitan llegar a la inducción, al análisis y a la síntesis. Para trabajar esta competencia se hace necesario aprender a descubrir y a construir los significados del discurso. Debe existir una estrecha y profunda relación entre el texto y el lector, este último termina escribiendo o expresando sus propias ideas y se convierte en escritor en un momento dado.

En este aspecto los datos recogidos de los discentes expresaron que los mayores porcentajes en esta competencia se encuentran al responder los ítems contenidos en el texto de forma literal. Otro porcentaje significativo, se obtuvo al desarrollar la producción escrita. En la misma se les dificultó precisar las ideas, expresándose con frases sueltas e incoherentes. Del mismo modo, en el análisis e inferencias de las ideas contenidas en el texto, se obtuvo el menor porcentaje, 12%. Cabe destacar, que un 33% de los discentes, el mayor porcentaje en este renglón, se abstuvo de realizar este análisis. Significa que a la hora de trabajar esta competencia, gran parte de ellos solo llega a la comprensión textual o literal. Un mínimo porcentaje llega a la interpretación, el análisis y la criticidad.

La investigación realizada ha permitido determinar el nivel de aplicación del enfoque funcional y comunicativo que plantea el currículo para la enseñanza de la Lengua Española en el Primer Ciclo del Nivel Medio en los liceos Mercedes Peña de Lacey, tandas matutina y vespertina del primer semestre del año escolar 2011-2012. Esto se afirma a partir del análisis de las informaciones y datos recopilados durante el desarrollo del estudio.

En relación a los objetivos 1 y 2; el conocimiento que posee el docente de los lineamientos teóricos metodológicos que propone el currículo y su aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua, los resultados mostraron que lo conocen y lo aplican en un 80%. Los datos coinciden con las respuestas de técnicos distritales y discentes, aunque los últimos di-

fieren en un 26% que solo a veces se integran la gramática, la ortografía y el léxico en las diversas actividades de comunicación oral y escrita.

Sin embargo, al establecer la relación que existe entre el conocimiento que posee el docente del enfoque funcional y comunicativo y su aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje se reflejó cierto desacuerdo; pues los docentes en un (60%) desarrollan el contenido a través de la explicación del tema y como actividad realizan los ejercicios del libro de texto y cuestionarios, coincidiendo esto con las respuestas dadas por los discentes y las informaciones de las observaciones realizadas. Además se evidenció la realización de resúmenes alusivos al tema y la formación de grupos de trabajo para copiar textualmente el contenido del tema en los cuadernos sin socializarlo previamente. El diálogo, la lectura y el análisis de textos se percibieron en menor proporción. Estas informaciones muestran que no se corresponde el conocimiento que posee el docente con la metodología que aplica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua Española.

En lo concerniente al logro del objetivo 3, centrado en los recursos didácticos utilizados en la práctica pedagógica, se destacó en un 100% que el libro de texto, la pizarra, los periódicos y la biblioteca son los más usados (ver tabla 10). En estos dos últimos hubo diferencias porcentuales en las informaciones expresadas por docentes y discentes. Los técnicos distritales consultados se mostraron de acuerdo en que se utilizan los periódicos, las revistas y los centros de internet dentro y fuera del contexto escolar. Se evidenció que el uso de medios electrónicos estuvo ausente en el salón de clase, aunque los discentes lo utilizan para realizar sus tareas. Es indiscutible que el uso de medios didácticos en el quehacer educativo favorece la presentación de experiencias directas para ayudar a la retención y a la comprensión de los contenidos y a la transmisión de los mensajes empleando diversos lenguajes.

En relación con el objetivo 4, sobre las competencias que priorizan los docentes en la clase de Lengua Española se comprobó que los discentes poseen dominio de la competencia comunicativa (literal o textual (denotativa) un 64%). Sin embargo, en el desarrollo de la competencia intelectual al interpretar, criticar o inferir usan ideas sueltas e incoherentes sin tomar en cuenta la estructura del texto. Significa que al redactar un texto no manejan los elementos que conllevan al análisis, la interpretación, las

inferencias y la progresión temática. Por lo tanto, la falta de coherencia, cohesión y claridad se refleja en sus producciones escritas (ver tablas 11 y 14).

En la competencia sociocultural, las actividades que conllevan al desarrollo de la misma solo se integran en un 40% en la clase de lengua (ver tabla 1). Esta ayuda al sujeto a relacionarse con los factores propios de su comunidad, involucrándose en su entorno social y natural.

En síntesis, el nivel de aplicación del enfoque funcional y comunicativo que orienta el currículo del Nivel Medio en el Liceo Mercedes Peña de Licey es parcial, puesto que el proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua Española se lleva a cabo a través de una compilación de elementos que encierran características de varios enfoques pedagógicos; tradicional, estructural y funcional y comunicativo. Esto repercute de manera significativa en el grado de desarrollo de las destrezas y habilidades del egresado del Primer Ciclo del Nivel Medio porque cuando se enfrenta a diversas situaciones de comunicación oral y escrita, no exhibe el desempeño acorde a su formación académica.

## Bibliografía

1. Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1999). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México: Editora McGraw Hill.
2. García Molina, B. (2006). Lengua, Pensamiento y Educación. Teoría Lingüística y Enseñanza de la Lengua. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Búho.
3. García Molina, B. (2008). Competencias Comunicativas. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Surco.
4. Matos Moquete, M. (1998). Por un Enfoque Global de los Problemas de la Enseñanza de la Lengua. Volumen XIII, No. 4. Ciencia y Sociedad N0 4 pp. 227-228.
5. Matos Moquete, M. (1999). Situaciones de Comunicación. República Dominicana: Editora De Colores.
6. Matos Moquete, M. (2005). Estudios Translingüísticos. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Búho.
7. Ogalde C, I. (1992). Los Materiales Didácticos. México: Editora Trillas.
8. Pérez, M. (1995). Lecturas sobre el uso del Libro de Texto y Otros Medios Educativos. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Corripio.
9. Sabino, C. (2007). El Proceso de Investigación. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Alfa y Omega.
10. Sampieri, R. Fernández, C y Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación. México, D.F.: Editora McGraw Hill.
11. Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Culto. (1996) ¿Cómo Promover la Transformación Curricular en los Centros Educativos? República Dominicana: Papelería Josué.
12. Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Culto. (1994). Fundamentos del Currículum. Tomo II. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Taller.
13. Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Culto. (1996). Nivel Medio Modalidad General. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Taller.
14. Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Culto. (1994). Fundamentos del Currículum. Tomo I. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Alfa & Omega.

## **Semblanzas de las expositoras**

### **Griselda del Carmen Guzmán Castillo**

Nace en la comunidad Colorado, Santiago, el día 5 de abril del año 1966. Se graduó de Maestra en la Escuela Normal Emilio Prud'Homme en la promoción 1983- 1985. En 1999 recibió su título de licenciada en Educación Mención Letras Modernas en la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA). En el 2002 se tituló como English Interpreter en el Natural Learning Corporation (NLC). En el 2005 realiza el curso de Windows, Paquete de Oficina en el Instituto de Formación Técnico Profesional (INFOTEP). Ha realizado diversos diplomados en el Nivel Inicial. En la actualidad es recién egresada del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina, donde recibe el título de Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Española.

Inició su labor docente en la Escuela Nacional de Sordos en el año 1985. Es una educadora dedicada al servicio de la educación dominicana por más de veinte y cinco (25) años de labor ininterrumpida. Ha dado muestra palpable de que es una profesional innovadora y motivadora de los usos de las nuevas técnicas y tecnologías en el campo de su trabajo. Ha trabajado en diversas instituciones públicas y privadas del país y participa de las actividades religiosas, sociales y culturales de su comunidad. Pertenece a los siguientes grupos: "Equipos de Nuestra Señora", Equipo de Liturgia de su Parroquia, directiva de la Junta de Vecinos "La Solución". Al momento presente labora en el Centro Educativo Prof. Maximiliano Antonio Estrella, de su pueblo natal.

### **Sandra María Vásquez**

Nació en la comunidad de Monte Adentro, Santiago. En el año 1982 ingresó a la Escuela Normal Luis Napoleón Núñez Molina donde obtuvo el título de Maestra Normal Primario. A partir de esa fecha ha trabajado en varias instituciones educativas públicas y privadas.

### **Otros estudios realizados fueron:**

Licenciatura en Didáctica de la Enseñanza de la Lengua Española en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA). Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Española. Actualmente trabaja como docente en las escuelas Flor del Campo y Zeneida de Blanco y Las Aromas, ubicadas en Licey, Santiago.

## 6. Nivel de aplicación del enfoque constructivista en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes del Tercer Ciclo, Modalidad Semipresencial del centro educativo Fabio Fiallo del Distrito Educativo 11- 01 de Sosúa, periodo 2011-2012.

Juan Peralta Silverio (UAPA).

### Introducción

La educación básica semipresencial es un proceso innovador que ha sido propuesto como una alternativa viable para elevar los niveles educativos de la población joven y adulta que, por diversas razones, no ha iniciado o terminado la Educación Básica. Esta se implementa a través de la Modalidad Semipresencial. Los alumnos estudian en sus casas con materiales educativos especialmente diseñados para el auto aprendizaje basado en el constructivismo. Los alumnos asisten a la escuela seis (6) horas a la semana, en horario nocturno. Las horas presenciales se dividen en secciones cada una de 45 minutos.

La primera parte de la sección se dedica a la evaluación de lo aprendido la semana anterior. Hay un momento especial para la retroalimentación. La revisión de las asignaciones, trabajos y reportes, deben provocar en los estudiantes interés y deseos de compartir y demostrar los conocimientos adquiridos, razón por la cual este proceso debe ser ágil, dinámico y participativo, evitando la monotonía y el aburrimiento, propiciando debates entre los estudiantes. Este es el momento de aclarar dudas, abordar aspectos relevantes del contenido y hacer explicaciones y recomendaciones.

La segunda parte de la sección presencial se dedicará a la fijación de metas y propósitos para la semana siguiente y planificar el trabajo que los estudiantes van a realizar. El profesor explica brevemente los contenidos objetos de estudio, indagando sobre los conocimientos previos que tienen sobre ellos. El profesor no deberá tratar de sustituir el libro de texto, ni intentar trabajar en noventa (90) o ciento veinte (120) minutos, lo que la Modalidad Presencial trabajaría en un semana de clases.

Las estrategias son diferentes, la actitud de los actores debe ser diferente en la Modalidad Semipresencial. Siendo la búsqueda de la verdad y alta calidad de los aprendizajes, aspectos que deben dirigir nuestras actuaciones en el aula. En este momento deberá orien-

társele sobre la manera de presentar su trabajo en la siguiente sección; si será en forma de panel, mesa redonda o un trabajo escrito para ser presentado por un grupo de estudiantes.

### Objetivo general:

Determinar el nivel de aplicación del enfoque constructivista en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Modalidad Semipresencial del Tercer Ciclo del Centro Educativo Fabio Fiallo del Distrito Educativo 11-01 de Sosúa, periodo 2011-2012.

### Principales referentes teóricos:

**Definiciones del Constructivismo:** Como teoría referente a la formación del conocimiento, el constructivismo representa la superación del antagonismo entre posiciones racionalistas y empiristas. La primera de estas perspectivas asume que el conocimiento es posibilitado por la presencia de capacidades innatas presentes en el sujeto. Los empiristas, por el contrario, suponen que el elemento fundamental en la generación del conocimiento es la experiencia, al tiempo que sostienen la existencia de una realidad externa accesible desde la perspectiva sensorial.

Sanhueza (2001) establece que el constructivismo es el modelo que mantiene que una persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, 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 de estos dos factores.

Natale (2003) asevera que el término de andragogía aparece en 1833, cuando el maestro alemán de educación básica Alexander Kapp lo utiliza para referirse a la interacción didáctica que se establece entre él y sus estudiantes en edad adulta en las escuelas nocturnas.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005) afirma que la activación de la andragogía se produce en la década de los años 60 y obedece a que la UNESCO precisa de una manera clara e internacional la teoría de Educación a lo largo de la vida. Reconociendo por vez primera, la necesidad de ocuparse de la educación de adultos, ya que no únicamente en las dos edades iniciales de la vida: niñez y juventud, deben consagrarse tiempos y recursos a su formación.

El Dr. Adam (citado por Rodríguez 2003), uno de sus más connotados iniciadores en América Latina de la andragogía la definió como la ciencia y el arte de instruir y educar permanentemente al hombre. Tünnermann (2011) sostiene que bajo la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con los que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. Dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales:

De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información, o de la actividad o tarea a resolver y de la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto.

Díaz-Barriga y el maestro Hernández (2002) sostienen que los principios educativos asociados con una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza, son los siguientes:

- El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante y en este sentido, es subjetivo y personal.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo.
- El aprendizaje es un proceso de reconstrucción de saberes culturales.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.

**Según Beltrán (2002) en la Enciclopedia de Pedagogía:** *“las estrategias son una especie de reglas que permiten tomar decisiones adecuadas en cualquier momento dentro de un proceso determinado”* (p. 126).

Barriga y Hernández, (1988) citando diversos autores como Monereo, 1990; Nisbet y Schucksmith, 1987 buscan coincidencias, en términos generales en los siguientes puntos:

- Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.

- Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.
- Son más que los *“hábitos de estudios”* porque se realizan reflexivamente.

Hernández (1992) con base en esas afirmaciones intenta dar una definición más formal cuando afirma que una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. Díaz-Barriga y Hernández (1998) presentan algunas de las estrategias de enseñanza que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos. Las principales estrategias de enseñanza son: objetivos y propósitos del aprendizaje, resúmenes, ilustraciones, organizadores previos, preguntas intercaladas, pistas tipográficas y discursivas, analogías, mapas conceptuales y redes semánticas, uso de estructuras textuales.

El aprendizaje significativo es, según el teórico norteamericano David Ausubel, el tipo de aprendizaje en que un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. Rossi de Pérez y Torres (1995, p 31) consideran que las actividades deben concebirse como componente de cursos de acción, de modos de proceder, desarrollarse como formas concretas de poner en práctica las estrategias seleccionadas para el tratamiento de ciertos contenidos concretos en una situación particular. Hay actividades según Brown (1987), citado por Díaz Barriga (1987, p 130) que se les podría identificar o agrupar claramente bajo el concepto de autorregulación. Dentro de estas están:

Las actividades de planeación son aquellas que tienen que ver con el establecimiento de las metas o el propósito, la predicción de resultados, la programación de estrategias, etc. Por lo general se realizan antes de enfrentar alguna acción efectiva de aprendizaje o de solución de problemas. El Manual de Capacitación Programa Básica de Adultos, Modalidad Semi Presencial (SEE, 2006), establece que las actividades de la educación semipresencial están fundamentada en los conceptos auto aprendizaje y metacognición. El aprendizaje que se incorpora a los esquemas de conocimientos, por el mismo individuo, se denomina: Auto aprendizaje. Villalobos (2003) afirma que dentro de las categorías



de aprendizaje las siguientes son las diferentes esferas en las que se incluyen las actividades de enseñanza/aprendizaje: **esfera cognitiva, esfera afectiva, esfera de conducta o comportamiento**. Este sugiere que cada actividad potencial de enseñanza se filtre por medio de cuatro factores que son: **los estudiantes, los propósitos de la lección, el momento apropiado y los recursos**.

El Ministerio de Educación (INNOVA, 2000) incluye en el Currículo de la Educación para Jóvenes y Personas Adultas los diferentes tipos de contenidos según los objetivos que se persiguen en cada nivel, ciclo y área; y en ese mismo orden de ideas, según la línea curricular a desarrollar. Los mismos se pueden clasificar como sigue: De formación general, que enriquecen el acervo cultural de la persona adulta y, a la vez, le sirven de base para el manejo de otros contenidos, de formación especializada, puesto que a medida que el estudiante va ascendiendo académicamente requiere cada vez más de aprendizajes delimitados por áreas del conocimiento.

### Metodología empleada

Con el fin de recolectar la información necesaria para responder a las preguntas de investigación cuantitativa de las Ciencias Sociales, el investigador debe seleccionar un diseño de investigación.

La presente investigación es cuantitativa, pues trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra estudiantil para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede. Este estudio tiene un diseño no experimental, en tal sentido Hernández, Fernández y Baptista (2003) lo definen como *"la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables"*. Como se aprecia, se trata de una investigación donde no se hacen variar intencionalmente las variables independientes. En esta investigación se empleó este tipo de diseño, porque lo que se hizo fue observar el nivel de aplicación del enfoque constructivista en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Modalidad Semipresencial del Tercer Ciclo del Centro Educativo Fabio Fiallo, tal y como se presenta en su contexto natural, que en este caso es el aula, sin manipular las variables.

El presente trabajo de investigación es de tipo documental, de campo y descriptivo. Es documental porque se hizo una consulta exhaustiva a diferentes fuentes secundarias, tales como internet, enciclopedias,

libros, monografías y revistas, entre otros, para sustentar teóricamente esta investigación. De campo porque los datos primarios de la investigación se obtuvieron directamente en el lugar donde se producen, el Centro Educativo Fabio Fiallo de Sosúa, trabajando con los estudiantes, maestros/as y el director.

El método es un orden que se debe imponer a los diferentes procesos necesarios para lograr un fin dado o resultados. **Método analítico:** porque con él se analizó el nivel de aplicación del enfoque constructivista en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Modalidad Semipresencial, en el Centro Educativo Fabio Fiallo de Sosúa. **Método deductivo:** porque se partió de principios generales aceptados como válidos relativos al método constructivista, para llegar a aspectos específicos relacionados con la temática.

### Principales resultados y su discusión

Este estudio tiene por objetivo determinar el nivel de aplicación del enfoque constructivista en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Modalidad Semipresencial del Tercer Ciclo del centro educativo Fabio Fiallo del Distrito Educativo 11-01 de Sosúa, periodo 2011-2012.

**El capítulo ha sido dividido en tres partes:** en la **primera** se hace la discusión de los resultados, basado en los principales hallazgos del estudio, relacionándolo con los objetivos de la investigación. La **segunda** parte está dedicada a las conclusiones y en la **tercera** se hacen las recomendaciones.

**Con respecto a los criterios constructivistas que se aplican en la profundización de los contenidos educativos de Ciencias Sociales,** el estudio mostró que los estudiantes después de la explicación realizada en clase, por parte del profesor, son capaces de analizar (36%), describir (22%), enumerar (18%), relacionar (13%) y conocer (11%). Por su parte, el director del centro manifestó que dentro de las acciones que realizan los alumnos está analizar e interpretar. En ese sentido, Sanhueza (2001) afirma que los docentes constructivistas se caracterizan porque durante el proceso de enseñanza-aprendizaje usan términos cognitivos como *"clasificar", "analizar", "predecir", y "crear"*, permiten que las repuestas de los alumnos orienten las clases, cambien estrategias de enseñanza y alteren el contenido, preguntan acerca de la comprensión que tienen los alumnos.

En lo que respecta a la planificación y organización de las estrategias para la construcción del conocimiento de los estudiantes, el estudio reveló que para el director el docente al planificar las estrategias de Ciencias Sociales toma en cuenta que estas sean importantes, y que por su utilidad sean también de interés. Agregó, que por su pertinencia, las estrategias que emplea el docente tienen propósitos.

Con relación al nivel de coherencia entre las actividades de aprendizajes que realizan los estudiantes y las estrategias de enseñanzas que aplican los docentes, el estudio reveló que para los estudiantes (64%) el maestro señala las relaciones de los contenidos con el interés de los alumnos y temas de actualidad. Por su parte, el director afirmó que al seleccionar las actividades las acciones que prefiere el docente es que los estudiantes interactúan con lo aprendido. Aseguró que al seleccionar las actividades el docente toma en cuenta el tipo de contenido de conceptos, y al seleccionar las actividades el maestro demuestra flexibilidad, pues modifica los contenidos cuando lo demandan las circunstancias.

**Con relación a de qué manera fomentan los contenidos de Ciencias Sociales en los estudiantes, la reflexión y aplicación en situaciones nuevas que le permitan enfrentarse con éxito en habilidades para la vida,** el estudio determinó que para los estudiantes (73%) las actividades dirigidas por el profesor le permiten profundizar más el conocimiento. Para el director, en la enseñanza de los contenidos actitudinales, los estudiantes relacionan y escuchan, pero no manifiestan aprecio, no admite valor al aprendizaje y no expresan opiniones. En cambio, para el maestro en la enseñanza de los contenidos actitudinales, los estudiantes manifiestan aprecio, relacionan y admiten.

**En lo relativo a las acciones que desarrolla la gestión del centro para la aplicación del constructivismo,** el estudio demostró que para el director y el maestro, dentro de las actividades que realiza el centro para la aplicación del constructivismo está que imparte talleres sobre el modelo constructivista, promueve la utilización de los saberes previos, acompaña al docente y promueve la evaluación sistemática.

Al presentar la parte final de esta investigación sobre el nivel de aplicación del enfoque constructivista en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Modalidad Semipresencial del Tercer Ci-

clo del centro educativo Fabio Fiallo del Distrito Educativo 11-01 de Sosúa, periodo 2011-2012, se presentan las siguientes conclusiones:

**Con respecto al objetivo No. 1, verificar los criterios constructivistas que se aplican en la profundización de los contenidos educativos de Ciencias Sociales en el Tercer Ciclo en la Modalidad Semipresencial del centro educativo Fabio Fiallo,** se verificó que los estudiantes después de la explicación realizada en clase, por parte del profesor, son capaces de analizar (36%), describir (22%), enumerar (18%), relacionar (13%) y conocer (11%). Por su parte, el director del centro manifestó que dentro de las acciones que realizan los alumnos está analizar e interpretar. En la enseñanza de los contenidos procedimentales de Ciencias Sociales el alumno, por lo general, aplica y observa.

**En lo relativo al objetivo No. 2, determinar la planificación y organización de las estrategias para la construcción del conocimiento de los estudiantes del Tercer Ciclo,** el estudio reveló que el docente al planificar las estrategias de Ciencias Sociales toma en cuenta que estas sean importantes, y que por su utilidad sean también de interés. Agregó, que por su pertinencia, las estrategias que emplea el docente tienen propósitos.

**Con relación al objetivo No. 3, determinar el nivel de coherencia entre las actividades de aprendizajes que realizan los estudiantes y las estrategias de enseñanzas que aplican los docentes en el área de Ciencias Sociales,** se verificó que para los estudiantes (64%) el maestro señala las relaciones de los contenidos con el interés de los alumnos y temas de actualidad. Por su parte, para el director seleccionar las actividades, las acciones que prefiere el docente es que los estudiantes interactúan con lo aprendido. Al seleccionar las actividades el docente toma en cuenta el tipo de contenido de conceptos y demuestra flexibilidad, pues modifica los contenidos cuando lo demandan las circunstancias.

**En relación al objetivo No. 4, identificar de qué manera fomentan los contenidos de Ciencias Sociales en los estudiantes, la reflexión y aplicación en situaciones nuevas que le permitan enfrentarse con éxito en habilidades para la vida,** se determinó que para los estudiantes (73%) las actividades dirigidas por el profesor le permiten profundizar más el conocimiento. Para el director, en la enseñanza de los conte-

nidos actitudinales los estudiantes relacionan y escuchan, pero no manifiestan aprecio, no admiten valor al aprendizaje y no expresan opiniones.

**En lo concerniente al objetivo No. 5, describir las acciones que desarrolla la gestión del centro para la aplicación del constructivismo en la Modalidad Semipresencial del centro educativo Fabio Fiallo de Sosúa,** el estudio demostró que para el director y el maestro, en el centro imparte talleres sobre el modelo constructivista, se promueve la utilización de los saberes previos, se acompaña al docente y se promueve la evaluación sistemática.

Con relación al objetivo general, **determinar el nivel de aplicación del enfoque constructivista en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Modalidad Semipresencial del Tercer Ciclo del centro educativo Fabio Fiallo del Distrito Educativo 11-01 de Sosúa, periodo 2011-2012,** el estudio reveló que es limitado el nivel de aplicación de la metodología constructivista por ser un centro que labora en la tanda nocturna y con personas adultas con fuertes compromisos laborales y familiares, lo que dificulta la utilización de algunas estrategias, como el uso del entorno y de las excursiones, que son de gran importancia para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

## Bibliografía

1. Aisembeng, B. y Aldoroqui S., (1999). Didáctica de las Ciencias Sociales. Buenos Aires. 8va edición. Editora Paidós.
2. Araya, V.; Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. Laurus, Vol. 13, Núm. 24, mayo-agosto, 2007, pp. 76-92 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela.
3. Barriga, F. Y Hernández, G. (1998). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México. Litografía Eros.
4. Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista., México: Mc Graw-Hill.
5. Guzmán, A. D. y Concepción, M. (1999). Orientaciones Didácticas para el Proceso Enseñanza-Aprendizaje. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Amigo del Hogar.

6. Hegarty, S.; Hodgson, A. y Cluniel, L. (1994). Aprender Juntos, la integración escolar. Madrid. Ediciones Morota.
7. Mazarío Triana, I. y Mazarío Triana, A. El constructivismo: paradigma de la escuela contemporánea. Monográfico. Universidad de Matanzas: Camilo Cienfuegos. Cuba.
8. Natale, M. (2003). La edad adulta: una nueva etapa para educarse. Madrid: Narcea.
9. Navarro, T., L. (2000). Estrategias de Intervención Docente en Ciencias Sociales. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Centenario.
10. OCDE. (2005), Educación para adultos: más allá de la retórica. México: Fondo de Cultura Económica, OCDE.
11. Osuna, F. y Navarro A. (Ed) (2002). Enciclopedia de la Pedagogía. España: Espasa Calpe.
12. Pophan, W. J. y Baker, E. L. (1972). El Maestro y la Enseñanza Escolar. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
13. Rodríguez Rojas, P. (2003). La andragogía y el constructivismo en la sociedad del conocimiento. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Venezuela: Redalyc.

## Semblanza

Juan Peralta Silverio. Realizó sus estudios primarios y secundarios en Sosúa, provincia Puerto Plata). Se graduó en la PUCMM en el año 2000 como licenciado en Educación Básica, Magna Cum Laude. Se ha desempeñado como maestro de básica y media en el prestigioso Colegio Luis Hess de Sosúa, durante un periodo de 28 años ininterrumpidos. En la actualidad se desempeña como director de un colegio privado del municipio (Colegio Children's World) y de la escuela básica La Gina.

Realizó una Maestría en Gestión de Centros Educativos en la prestigiosa Universidad Abierta para Adultos (UAPA) en el año 2012.

## 7. Análisis de los estándares de la evaluación de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de la Universidad Tecnológica de Santiago 2011.

Adalgi Martínez (UTESA).

### Introducción

La educación es sin lugar a dudas la base del avance de los pueblos. Es uno de los tres principales indicadores de desarrollo humano, ya que determina el progreso de las comunidades hacia una vida más digna. En condiciones ideales, lo que debe comenzar en el hogar y continuar en las aulas, conseguirá su culminación en la universidad. La educación superior en la República Dominicana está regida por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, conocido por sus siglas como el MESCyT. Como organismo rector, este vela por el buen funcionamiento de los centros de educación superior y suministra la normativa que guía el quehacer docente y administrativo de dichas instituciones. La calidad de la educación es un tema muy debatido sobre todo en los últimos años tanto a nivel internacional como nacional. La preponderancia que como materia de grandes cumbres de jefes de Estado, seminarios internacionales y congresos ha tomado la calidad educativa, despierta interrogantes en las personas que aspiran a la mejoría en la educación.

La Universidad Tecnológica de Santiago, que es una entidad formativa reconocida, ha ido siempre a la vanguardia de las actualizaciones en su funcionamiento, en línea con las directrices del MESCyT. El presente trabajo responde a una inquietud primaria en cuanto a la necesidad de propiciar un análisis efectivo de los estándares de evaluación de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en la Universidad Tecnológica de Santiago- Sede.

El estado generalizado de la educación en el país convierte al tema de los estándares de evaluación de los aprendizajes en objeto de gran importancia, tanto para las autoridades de UTESA, como para los maestros comprometidos con su trabajo e incluso para los estudiantes. La finalidad de todo actor de la educación es el aprendizaje. De ahí que sea necesario evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que se vea el grado de calidad del mismo. Es evidente que para hablar de calidad y hacerlo con propiedad, es necesario tomar en cuenta estándares o criterios sobre cuya base pueda ser evaluada. En ese orden, tales cri-

terios deben estar redactados correctamente y conocidos por todas las personas involucradas para servir de guía apropiada.

Siempre será relevante este tema, en vista de que la calidad de los profesionales, su competencia y perfil dependen en gran medida del grado de adquisición y procesamiento del conocimiento por parte de los estudiantes. Evaluar este proceso es fundamental para observar lo que se está consiguiendo y proyectar mejorías. Y solo es posible evaluar con propiedad si se cuenta con buenos estándares o criterios de medición. Igual que en todos los niveles de la educación, en el quehacer educativo universitario lo que se quiere lograr como resultado final es que los estudiantes consigan aprendizajes significativos. Es en el ánimo de contribuir a ello que se realiza este trabajo de investigación.

Necesidad sentida o problema, la Universidad Tecnológica de Santiago, es una entidad formativa reconocida, ha ido siempre a la vanguardia de las actualizaciones en su funcionamiento, en línea con las directrices del MESCyT, pero existe una necesidad relacionada a propiciar un análisis efectivo de los estándares de evaluación de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en el campus Santiago, sede. Por tanto, se han planteado las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué son estándares de evaluación de la calidad? ¿Cuáles son los estándares de evaluación de calidad relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje implementados en la Universidad Tecnológica de Santiago- Sede? ¿Qué fortalezas y debilidades presentan los estándares de evaluación de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje de UTESA?

### Objetivo general:

Analizar los estándares de evaluación de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje de la Universidad Tecnológica de Santiago- Sede.

### Objetivos específicos:

- Describir los estándares de evaluación de la calidad.
- Identificar los estándares de evaluación de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje implementado en la Universidad Tecnológica de Santiago-Sede.

- Determinar las fortalezas y debilidades de los estándares de evaluación de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje de la Universidad Tecnológica de Santiago en la sede.

### Métodos y técnicas de investigación

El trabajo titulado análisis de los estándares de evaluación de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje de la Universidad Tecnológica de Santiago- Sede, combina varios métodos y técnicas de investigación. Fue descriptiva, porque se describieron los estándares para evaluar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en UTESA- Sede. Además, fue bibliográfica, porque se consultaron libros, obras y documentos relacionados con el tema. También la investigación fue de campo, porque se aplicaron cuestionarios a los actores principales del proceso, con el fin de determinar su vinculación con los estándares y su nivel de apropiación de los mismos. Se presentaron cuadros estadísticos, que mostraron en términos de frecuencias y porcentajes la realidad encontrada.

La investigación es de tipo descriptiva, porque se ocupa de describir los estándares para evaluar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en UTESA- Sede. Es, además, bibliográfica, por cuanto se consultaron libros, obras y publicaciones relacionadas con el tema y su marco teórico se sustenta en ellos. También se trata de una investigación de campo, pues se aplicaron cuestionarios y se dirigieron entrevistas a los actores principales del proceso, con el fin de determinar su vinculación con los estándares y su nivel de apropiación de los mismos. Se presentan cuadros estadísticos, los cuales mostrarán en términos de frecuencias y porcentajes la realidad encontrada. El instrumento utilizado para la recolección de los datos fue el cuestionario. Del universo, los 660 docentes de la Universidad Tecnológica de Santiago- Sede, se escogió una muestra representativa, compuesta por 166 profesores, procurando tomar sus impresiones y experiencias en el plano de labor docente.

### Presentación y discusión de los resultados

Con relación a la percepción de estándares de calidad de la evaluación en la carrera o departamento, el 70% de los profesores encuestados contestó afirmativamente, y el 30% respondió lo contrario. Según los datos de este cuadro, es evidente que para la mayoría de los docentes el trabajo que se realiza en su departamento sigue las normas para implementar la calidad de la

evaluación. En el caso de una minoría importante, sin embargo, la percepción es distinta. Estos resultados representan un área de interés para la institución, la cual puede tomarlos como base para orientar los procesos que se llevan a cabo en los diferentes departamentos y carreras, con la meta de fortalecer los desempeños. **Ver cuadro No. 3.** Percepción de estándares de evaluación de la calidad en la carrera o departamento. Fuente: **Pregunta No. 3** del cuestionario aplicado.

Sobre el conocimiento de la existencia de estándares de la evaluación de la calidad en UTESA, los resultados arrojan al 58% que los conoce, y al 42% que afirma desconocerlos. Los resultados muestran un equilibrio entre ambas alternativas, ya que la diferencia entre ellas no es significativa, y debería serlo. Todo profesor ha de saber si se hallan o no tales criterios en la universidad. En este sentido, el hecho de que tan alta proporción de educadores alegue no conocer que existan los instrumentos debe impulsar a las autoridades a revisar las causas, es decir, determinar si los canales de información están actuando con la eficiencia debida, o si ha de dirigir sus esfuerzos por otras vías. **Ver cuadro No. 5.** Conocimiento de la existencia de estándares en UTESA. Fuente: **Pregunta No. 5** del cuestionario aplicado.

Cuando se cuestiona a los docentes sobre si conocen el sistema para evaluar los aprendizajes que promueve la universidad, el 72% afirma conocerlo, y el 28% dice que no. Los resultados de este cuadro revelan a una mayoría que expresa que conoce el sistema que promueve la Universidad. Esta, sin embargo, no es absoluta, y no disminuye la importante opinión del resto de la población cuya respuesta fue negativa. Se espera que los directivos tomen cartas en el asunto, identificando la mejor ruta de acción hacia lograr poner a la totalidad de los profesores en contacto con los instrumentos o procedimientos vigentes. Este es un aspecto en el cual la meta debe ser conseguir el involucramiento de todos, sin exclusión, si se quiere obtener cada día más calidad. **Ver cuadro No. 6.** Conocimiento del sistema de evaluación de aprendizajes promovido por la universidad. Fuente: **Pregunta No. 6** del cuestionario aplicado.

Al solicitárseles que autoevaluaran su participación en el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos, el 56% la considera muy buena, el 23% dice que es buena, el 19% la cataloga como excelente y ninguno de ellos afirma que es regular o mala. En cuanto a la alternativa otras, que consiguió el 2%, representan el porcentaje de abstención. Los resultados del cuadro muestran a una mayoría virtualmente absoluta como

participantes activos en la autoevaluación, lo cual es muy positivo, ya que involucrarse en esta requiere niveles altos de madurez y conciencia. Para la generalidad de las personas la autocrítica representa un desafío, y con frecuencia se resisten a involucrarse en ella. Por tanto, puede encomiarse a la institución por esta fortaleza. No obstante, la cantidad de docentes que se abstuvo indica que aún puede mejorarse este aspecto.

**Cuadro No. 9.** Autoevaluación de participación en el proceso enseñanza-aprendizaje. **Pregunta No. 9** del cuestionario aplicado a los alumnos.

Ante el cuestionamiento de si apoyarían la propuesta de aplicación de estándares, el 100% contestó que sí lo haría. Los resultados que este cuadro presenta son muy alentadores, pues todo plan de acción que involucre a determinado personal necesita el respaldo masivo de este, sobre todo cuando la propuesta tiene estrecha relación con su labor. El hecho de que todos los encuestados concuerden en apoyar el uso de estándares para la evaluación de la calidad en la universidad es un escenario que debe aprovecharse. Muestra que los docentes están muy dispuestos a respaldar dichos proyectos tan pronto sea puesta en marcha, de modo que cabe el estímulo a los directivos para que utilicen sin dilación esta disposición entusiasta. **Ver cuadro No. 10.** Disposición a apoyar la propuesta de los estándares. Fuente: **Pregunta No. 10** del cuestionario aplicado. Al pedírseles su opinión acerca de las iniciativas de evaluación de la calidad en su carrera o departamento, el 53% de los encuestados respondió que sí se toma la iniciativa, mientras que el 47% contestó que no. Una lectura preliminar de estos resultados revela que la diferencia entre una alternativa y otra es mínima, por lo que de entrada puede entenderse que tales iniciativas existen. La gran cantidad de profesores afirmando que estas no existen en su carrera señala que se necesitaría buscar las estrategias adecuadas para incentivar a los departamentos rezagados. El interés de lograr que la totalidad de los docentes se inserte con entusiasmo en estos procesos, se justifica en la experiencia de los beneficios observables.

**Ver cuadro No. 11.** Opinión de las iniciativas de evaluación de calidad en su carrera.

Fuente: **Pregunta No. 11** del cuestionario aplicado.

De la totalidad de los participantes que aportaron sugerencias, el 37% habló de la importancia de que los departamentos gestionen formación en la modalidad de talleres, que imparta conocimiento al cuerpo pro-

fesoral en cuanto al tema. El 27% coincidió en sugerir que se dé seguimiento a las iniciativas, y que luego de la evaluación haya retroalimentación. El 17% mencionó que hace falta motivación y concienciación y el 12% expresó una diversidad de ideas que en el presente cuadro se han englobado bajo otras. La importancia de este cuadro es fundamental, pues la pluralidad de ideas enriquece la gestión, y en el caso del presente trabajo de investigación, ningún punto de vista ha de tomarse más en cuenta que el de los docentes, quienes están al frente del proceso enseñanza-aprendizaje. Las opiniones que estos resultados condensan constituyen un valioso caudal de información que las autoridades pueden utilizar para el bien de la institución.

**Cuadro No. 14.** Sugerencias para mejorar la gestión de iniciativas. Fuente: **Pregunta No. 14** del cuestionario aplicado.

## Resultados

La discusión de los resultados está basada en el marco teórico y en los resultados del cuestionario aplicado a 166 docentes de UTESA- Sede. El cuadro No. 3 recoge las respuestas de los encuestados en cuanto a si percibían que se trabajase con estándares de evaluación de la calidad en su carrera. El 70% de ellos contestó afirmativamente, y el 30% restante respondió lo contrario. El capítulo II acápite 2.3 está relacionado con estos resultados, ya que expone que las estrategias para llevar a cabo los modelos de valoración deben ser consecuencia de una toma de decisiones conscientes basadas en la acción. El mismo acápite refuerza más adelante la importancia de buscar la excelencia en los procesos, con miras de entregar mejores egresados a la sociedad. Es de esperarse que los directores de carrera y departamento tomen la delantera en estas acciones, de modo que las mismas puedan ser más evidentes a los profesores bajo su supervisión. La pregunta No. 5 del cuestionario aplicado a los docentes se refiere al conocimiento de la existencia de estándares para evaluar la calidad de los aprendizajes en UTESA. En cuanto a esta, el cuadro correspondiente revela que el 58% de ellos afirma conocerlos, mientras que el 42% restante dice que no los conoce.

En el capítulo I acápite 1.7, se argumenta en favor a los aprendizajes y la educación superior; expone que uno de los objetivos primordiales del quehacer educativo a nivel superior lo constituye la creación de condiciones más favorables para una mejor experiencia didáctica, capaz de desarrollar simultáneamente a educandos y educadores. En base a esta información se formuló

la pregunta antes citada, en cuyos resultados se evidencia la necesidad de reforzar el área. La pregunta 6 del cuestionario aplicado a los docentes indaga si los profesores conocen o no el sistema de evaluación de aprendizajes promovido por la universidad. Al respecto, el 72% de ellos afirmó conocerlo, y el 28% respondió negativamente. De los resultados se colige que puede progresarse hacia acercar el cuerpo de maestros a los instrumentos de evaluación aprobados por el centro, dada la relevancia de evaluar lo aprendido. Esta cuestionante se sostiene en el capítulo II, acápite 2.1. Que alude al carácter sistemático del proceso evaluativo, y expone que su objetivo central radica en la comprobación de los aprendizajes. Tal sistematización ha de ser evidente, de forma que los docentes tengan pleno conocimiento y amplias oportunidades de participar en los procesos.

**La pregunta No. 9** hace mención de la autoevaluación de los maestros sobre su participación en el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Esta se basa en el capítulo III, acápite 3.1, donde se plantea que el profesional de la educación que reconoce el valor de su servicio utiliza sus destrezas para llegar a ser un agente efectivo del proceso de aprendizaje. También se afirma que la profesión docente exige la puesta en práctica de las destrezas de su especialidad, así como el conocimiento, estrategias, técnicas y todo recurso que facilite la interacción didáctica. La información aportada por el cuadro correspondiente a la pregunta No. 9 revela que el 56% considera muy buena su participación en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, el 23% la cataloga como buena, el 19% dice que es excelente, el 2% que se abstuvo de contestar, y el hecho de que ninguno de los encuestados afirmó que sea regular o mala. Se trata de resultados muy animadores para la institución, pues evidencian la capacidad de autocrítica que posee la mayoría de sus profesores.

En el capítulo III, acápite 3.2, se atribuyen al profesorado universitario tres funciones básicas: la enseñanza, la investigación y la gestión. Las dos últimas comprenden los niveles institucionales, desde los departamentos y facultades, a las diversas comisiones e incluso al Gobierno de la universidad. El cuadro No.11 se relaciona con lo antes expuesto, pues recoge las impresiones de los docentes en cuanto a la existencia de gestión de iniciativas de evaluación de la calidad en la carrera o departamento en la cual laboran. El 53% de ellos afirmó que sí se toman las iniciativas, mientras que el restante 47% opinó lo contrario. En este sentido urge

identificar la mejor estrategia para disminuir el reza-go evidente en una parte considerable de los equipos gestores.

El capítulo II, acápites 2.1 y 2.4, trata sobre la periodicidad de la evaluación. Entre sus seis aspectos centrales figura la sistematización, la cual contribuye a la eficacia de la práctica evaluativa, que en términos prácticos, fundamenta la validez de sus diferentes métodos en su capacidad de proporcionar retroalimentación a los participantes. En lo concerniente a aportar sugerencias para la mejoría de la gestión de iniciativas de evaluación de la calidad, el cuadro No. 14 las agrupa por naturaleza; así, el 37% de los profesores plantea que se establezca un espacio para evaluar. El 27% dijo que era necesario dar seguimiento a los instrumentos aplicados a los profesores, además de propiciar la retroalimentación. El 23% apunta hacia la motivación y la concienciación como forma de enriquecer la gestión. Y el 12% se compone de una diversidad de ideas que se han sintetizado en la categoría otras.

Respecto a esto, el capítulo III, acápite 3.2, detalla las dimensiones de la educación superior, entre ellas, la dimensión personal, que considera entre otros aspectos, la implicación y el compromiso particular de cada maestro. La totalidad de encuestados que escribió sugerencias merece encomio por su muestra de responsabilidad, actitud proactiva y deseo de colaborar en la mejoría de su carrera o departamento. Analizados y discutidos los resultados anteriores, se puede determinar que los objetivos propuestos al iniciarse la investigación fueron logrados, pues los estándares de la evaluación de la calidad del proceso enseñanza- aprendizaje de UTESA, Sede, fueron analizados, además fue posible conocer y describir los estándares de evaluación de la calidad, se identificó su implementación en el centro educativo, y se comprobaron sus fortalezas y debilidades desde la óptica de los docentes.

## Bibliografía

1. BIGGS, J. (2006). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid, España: Editora Narcea.
2. BIXIO, C. (2003). Cómo planificar y evaluar en el aula. (3ra. Edición). Argentina: Editorial Siglo XXI.
3. BLANCO, A. (2009). Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior. Madrid, España: Editora Narcea.
4. BROWUN, S. y Glasner, A. (2007). Evaluar en la universidad. Madrid, España: Editora Narcea.

5. DÍAZ, I. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, D.F.: Editorial McGraw-Hill.
6. EXLEY, K. y Denick (2007). Enseñanza en pequeños grupos en educación superior. Madrid, España: Editora Narcea.
7. LÓPEZ, F. (2007). Metodología Participativa en la enseñanza universitaria. Madrid, España: Editora Narcea.
8. MARTÍNEZ, M. (2005). La Educación en América Latina entre la y la equidad. Madrid, España: Editorial Octaedro, S.L.
9. MEDINA, R. (2007). Modelos de valuación de la calidad de instituciones universitarias. Madrid, España: Editorial Universitaria.
10. MEJÍA, T. (2004). Las reformas de la educación superior en la República Dominicana. Santo Domingo: MESCYT.
11. PRENSA, Ediciones. (2009). La Educación superior en tiempos de cambio. Madrid, España: Editorial Mundi-prensa.
12. RUEDA, M. y Díaz, F. (2004). Evaluación de la docencia. CIUDAD: Editorial Paidós.
13. RUIZ, J. (2008). ¿Cómo hacer una evaluación de centros educativos? (4ta edición). Madrid, España: Narcea Ediciones.
14. Secretaría de Estado de Educación. Ley General de Educación 66 – 97.
15. Secretaría de Estado de Educación. (2006). Modelo de gestión de la calidad, para centros educativos. (1era edición).
16. SENLLE, A. y Rodríguez, N. (2006). Calidad en los servicios educativos. Madrid, España. Edici Díaz de Santos.
17. SILIÉ, R., Cuello, C. y Mejía, M. (2004). Calidad de la educación superior, en República Dominicana. Santo Domingo: Editora La Trinitaria.
18. Universidad Tecnológica de Santiago. (2011). Reglamento Académico. (7ma edición). Santiago, República Dominicana: Edi Imprearte EB.
19. ZABALZA, M. y Zabalza, Ma. (2010). Planificación de la docencia en universidad. Madrid, España: Editora Narcea.

### **Semblanza**

Adalgi Martínez Valerio. Licenciada en Lenguas Modernas. (TESOL). Maestría en Ciencias de la Educación, Mención Administración Educativa. Actualmente docente de inglés en UTESA Santiago y maestra de inglés para Informática en el Politécnico Braulio Paulino. Intérprete y traductora. Ha trabajado en UAPA, Aldeas Infantiles SOS, Colegio Dominicano Americano, Saint David School, 13 años de labor voluntaria incluyendo enseñanza de español a extranjeros y colaboración en Reforma Carcelaria, Najayo Mujeres, San Cristóbal.



## **8. Factores que inciden en el rendimiento académico en el área de Matemática de los estudiantes de la Licenciatura de Educación, Mención Matemática y Física, de la Universidad O&M, Recinto Moca, septiembre-diciembre 2010.**

Orlenda Altagracia Jesús Salcedo (Maestría UASD).

### **Introducción**

El debate educativo actual, especialmente en los países latinoamericanos, centra su atención en el rendimiento académico de los estudiantes. En el caso de la República Dominicana, existen diferentes proyectos educativos que sirven de apoyo a la educación básica y se están implementando otros para reforzar y mejorar la educación media. Sin embargo, volcar la mirada hacia los aprendizajes alcanzados por estudiantes del sistema de educación superior no ha sido un punto de especial atención.

Es por esto que se hace necesario prestar atención a los/as estudiantes que se están formando en las universidades dominicanas para impartir docencia en todos los niveles educativos del país, pues de las competencias y destrezas que estos adquieran dependerá la calidad de la educación en la República Dominicana.

Esta investigación titulada “Factores que Inciden en el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Licenciatura en Educación, Mención Matemática y Física, de la Universidad O & M, Recinto Moca”, persigue analizar los factores que inciden en el rendimiento académico de los/as estudiantes de la referida área durante el período 2010. Para lograrlo se tocarán cinco capítulos fundamentales, los cuales constituyen las herramientas que permitirán realizar dicha investigación.

En el primer capítulo se enfoca el planteamiento del problema, así como la formulación del mismo. También se presentan los objetivos, la operacionalización de las variables, la justificación, el alcance y los límites del estudio. En el segundo capítulo se presenta un bosquejo general de lo que será el marco teórico de dicha investigación, el cual contiene antecedentes, una breve fundamentación teórica y definiciones de los términos básicos que se manejarán en esta investigación.

El capítulo tres contiene el marco metodológico, donde explica el nivel de la investigación, su diseño, la población y la muestra, las técnicas e instrumentos que se utilizarán para recolectar los datos, así como las técnicas a utilizar para el procesamiento y análisis de los mismos. En el cuarto capítulo se presentan y analizan los datos correspondientes a la investigación de campo. En el quinto capítulo se ofrecen las conclusiones y recomendaciones pertinentes y cierra con la bibliografía y los anexos.

### **Objetivo general:**

Analizar los factores que inciden en el rendimiento académico en el área de Matemáticas de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Mención Matemática y Física, de la Universidad O & M, recinto Moca, 2010, constatando diferentes elementos que pueden repercutir en el proceso de aprendizaje.

### **Objetivos específicos:**

- Verificar el perfil de los/as docentes y estudiantes del área de Matemáticas de la Universidad O & M, recinto Moca.
- Analizar la metodología que utilizan los/as docentes del área de Matemáticas de la Universidad O & M, recinto Moca.
- Analizar el nivel socioeconómico y cultural en el aprendizaje y rendimiento de los/as estudiantes de la Universidad O & M, recinto Moca.
- Identificar los efectos de la infraestructura de la Universidad O&M en el aprendizaje de la matemática por parte de los/as estudiantes.
- Analizar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los/as estudiantes.

### **Principales referentes teóricos:**

Esta investigación en la parte teórica estará fundamentada en otras investigaciones relacionadas con el rendimiento académico, sobre todo en el área de Matemáticas, especialmente en estudios internacionales, nacionales y locales pertinentes al objeto de estudio.

De acuerdo a un estudio realizado por Greivin y Cruz (2007), con estudiantes de Ingeniería en los cursos de Matemática General y Cálculo Diferencial e Integral en el Instituto de Costa Rica sobre su rendimiento aca-

démico, cuyo propósito general era contribuir con el mejoramiento del rendimiento académico en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Matemática en el sistema educativo costarricense, se concluyó que las experiencias de aprendizaje se lograron muchas veces cuando el mediador intervenía adecuadamente, gracias a la atención individual, para modificar el conocimiento de tal manera que el estudiante auto regule su aprendizaje trayendo los conocimientos previos a las nuevas situaciones; en cambio los estudiantes opinan que iniciar tardíamente, la inestabilidad de las aulas y la falta de coordinación con los/as docentes repercute en su rendimiento académico.

Lo expuesto anteriormente guarda una estrecha relación con las variables planteadas en esta investigación, ya que aquí también se toma en cuenta la forma en que los/as docentes enfocan la enseñanza de las matemáticas y la forma en que el estudiante aprende como factores de incidencia.

Otro estudio realizado por Hernández de Rincón en el año 2000, titulado El rendimiento académico en estudiantes universitarios del Departamento de Matemática, Facultad de Ingeniería, Universidad Zulia Maracaibo. En dicha investigación se mencionan como causas del bajo rendimiento las siguientes: Los efectos de la masificación, con el consecuente congestionamiento de las unidades académicas; las características de los diseños curriculares, anacrónicos en sus contenidos y sus aspectos instruccionales, lo que incluye la capacidad institucional para organizar, evaluar y controlar el proceso educativo.

La rigidez que presenta la estructura educativa para la transferencia de una carrera a otra, por su efecto negativo en las motivaciones del estudiante; la calidad del docente en su formación profesional y pedagógica y los criterios clientelísticos que priman en la selección de este tipo de personal. La desarticulación académica de los currículos entre la formación media y superior, lo cual incide en el proceso de adaptación del bachiller al iniciarse en los estudios superiores. El problema del rendimiento académico, deserción y repitencia se agrava en mayor medida, en aquellas carreras del nivel superior, que requieren del pensamiento lógico abstracto.

Otra fuente lo constituye la investigación basada en el bajo rendimiento académico de los estudiantes universitarios: una aproximación a sus causas, realizada por Ladilao (2007) y entre los hallazgos más importantes en relación al tema en estudio se encuentran: no

existen diferencias en el rendimiento académico de los que trabajan y estudian y los que solamente estudian, aun teniendo más ventajas de tiempo los que solamente estudian. Las mayores dificultades de aprendizaje de los estudiantes universitarios están relacionadas con la Matemática Aplicada.

En el ámbito nacional la problemática de la enseñanza de las matemáticas continúa vigente, tal y como lo afirma el Plan Decenal de Desarrollo Educativo (2001-2006). Al mencionar que las evaluaciones aplicadas en el último decenio arrojaron resultados insatisfactorios en todos los niveles. En el caso de la educación superior los exámenes de ingreso permiten observar que los aspirantes presentan deficiencias, especialmente en matemáticas y razonamiento verbal. La falta de calidad se manifiesta por igual en los problemas de reprobación, deserción y eficiencia terminal.

En un estudio realizado por Parra (2002), acerca de los problemas que presentan los estudiantes de nuevo ingreso en el área de Matemática en la Universidad Tecnológica de Santiago, recinto Puerto Plata, se demostró que entre las causas principales para que los estudiantes obtengan un bajo rendimiento en esta área del conocimiento, se encuentran su nivel socioeconómico, el poco apoyo que reciben de los padres que dicen no entender nada de lo relacionado con la asignatura, más de la mitad de los estudiantes trabaja y estudia. Otra causa es el desempeño de los/as docentes que muchas veces no retroalimentan los conocimientos que traen los estudiantes.

### **Metodología empleada**

Este estudio es de carácter descriptivo. El diseño de investigación del presente estudio es no experimental y es transversal, porque los datos se recolectan en un único momento. Esta investigación es documental, porque fue necesario construir una base teórica sustentada en consultas bibliográficas de diferentes fuentes, como: libros, revistas, internet, otras investigaciones relacionadas con el tema. De esta manera se elaboró el marco teórico que justifica y explica cada una de las variables relacionadas con la problemática analizada.

Al mismo tiempo se trata de una investigación de campo, porque se realizaron varias visitas al centro objeto de estudio, donde se recopiló información de todos los sujetos involucrados en el tema.

## Población y muestra

La población objeto de estudio está integrada por 30 estudiantes de Licenciatura en Educación Mención Matemática y Física, 4 docentes del área de Matemática y Física y el coordinador de la carrera.

## Principales resultados y su discusión

Resulta significativo que el 100% de los/as docentes posee el nivel de maestría, aunque en su título de grado solo el 75% es licenciado en Educación Mención Matemática y Física, mientras el 25% obtuvo su título de grado como licenciado en Contabilidad. Lo que resulta incompatible con el perfil de un docente, ya que es en la carrera de Educación donde se obtienen los métodos y técnicas propias del arte de educar.

Los/as docentes del Área de Matemática utilizan estrategias interactivas, participativas, pasivas y teóricas en el 50% para impartir docencia, mientras que el otro 50% utiliza estrategias interactivas y participativas. Como expresan Bishop y Guevara (1999) en el marco conceptual de esta investigación, la Matemática es la asignatura más frecuentemente rechazada por el uso de estrategias didácticas tradicionales. Pero como muestra la tabla No.9, este no es el caso de los/as docentes, ya que de acuerdo a su opinión estos utilizan estrategias adecuadas a la asignatura de Matemática, a pesar de que aunque utilizan las estrategias adecuadas según los datos recogidos en la tabla No.11, los/as estudiantes en el 75% presentan deficiencias en Matemática, lo cual atribuyen a la falta de ejercitación por parte del estos.

En su programación los/as docentes del Área de Matemática expresan que toman en cuenta la evaluación diagnóstica aplicándola siempre en el 75% y dan a conocer en el 100%, de acuerdo a su opinión, a sus estudiantes la forma en que serán evaluados; además, el 75% de los mismos dan participación a sus estudiantes en su propia evaluación a través de la autoevaluación. Cabe destacar además que cada 25% de los/as docentes encuestados de acuerdo a la tabla No. 24 utilizan con más frecuencia la autoevaluación, la evaluación formativa, la heteroevaluación y la coevaluación. Resulta interesante mencionar que ninguno de los/as docentes optó por todas las alternativas, ya que todo docente debe aplicar todos los tipos de evaluación mencionados en lugar de uno solo.

Analizando las estrategias de aprendizaje utilizadas por los/as estudiantes se evidencian varios elementos que inciden en su rendimiento académico, tales como:

En opinión de los/as estudiantes respecto a cómo tendrían mejor aprendizaje en el manejo de habilidades o estrategias el 50% opina que obtiene mayor resultado haciendo un buen uso y manejo del tiempo, el 26% desarrollando la autodisciplina, el 21% priorizando tareas y sólo el 3% evitando retrasos (tabla No.44).

Entre las dificultades para obtener un aprendizaje significativo, el 57% de los/as estudiantes presenta la falta de interés o motivación y el 43% el poco esfuerzo. Las estrategias más utilizadas por los/as estudiantes para aprender son de acuerdo al 29% una buena motivación, el 18% la participación, el 16% estudiar con otros compañeros, el 11% las lecturas críticas y el 5% elaborando un horario.

El 80% de los/as estudiantes encuestados reconoce tener deficiencias en las matemáticas, tales como: falta de capacidad para abstraer, confusiones frecuentes, falta de interés y lagunas mentales. El 20% afirma no tener ninguna deficiencia, las mismas se relacionan con el tiempo que dedican los/as estudiantes a estudiar fuera del horario de clases, ya que de acuerdo a la tabla No.50, el 50% dedica de entre 3 a 4 horas, y el otro 50% solo dedica entre 1 a 2 horas.

El 50% de los/as docentes califica el rendimiento académico de los/as estudiantes como regular, el 25% lo considera como muy bueno y el otro 25% como deficiente.

## Conclusiones

- 1.- Se presenta como positivamente significativo que el total de los/as docentes encuestados/as posee el nivel académico de maestría en el área y tres (3) de los cuatro (4) obtuvieron un título de grado de licenciatura.

La mitad (50%) de estos docentes es motivado por la institución para continuar su formación y actualización académica y continua en formación en estudios superiores, mientras que el otro 50% no recibe motivación por parte de la institución ni tampoco ningún tipo de estudio.

Se concluye que el perfil de los/as docentes del área de Matemática de la Universidad Dominicana O & M, recinto Moca, es adecuado para las asignaturas que imparten.

- 2.- En lo concerniente a la metodología que utilizan los docentes del área de Matemática para impartir docencia, el 50% de ellos/as utiliza estrategias interactivas, participativas, pasivas y teóricas, mientras que el otro 50% utiliza estrategias interactivas y participativas, adquiriendo a veces en el 75% los/as estudiantes aprendizajes científicos y/o actualizados, y casi siempre el 25%.

Es positivo destacar que el 50% de los/as docentes utiliza con más frecuencia la estrategia de problematización y el otro 50% las estrategias expositivas y experiencias previas, pero a pesar de utilizar estrategias adecuadas en el 100%, los/as docentes opinan que los/as estudiantes poseen deficiencias en Matemática, las cuales atribuyen a la falta de ejercitación por parte del estudiantado, siendo de acuerdo a la opinión de los/as estudiantes las asignaturas en las que han tenido mayor dificultad de aprendizaje, el cálculo diferencial, trigonometría, geometría plana, álgebra vectorial y lógica matemática, caracterizando las matemáticas en el 77% de los/as estudiantes como difícil y complicada y en el 33% fácil de entender. También el 77% de los/as estudiantes considera que el docente de Matemática enseña en forma deficiente, no motiva, explica muy rápido y hace un uso excesivo del pizarrón.

Resulta no tan positivo que los docentes en el 100% se limitan para su programación en cuanto al uso de textos de 1 a 6, pero en uso de recursos didácticos 29 de los/as 30 estudiantes encuestados respondieron que los/as docentes utilizan algún tipo de recurso didáctico. Siendo los más utilizados en el 50%, según los/as docentes, el compás, la regla, cartabones y software matemático.

Los/as docentes no utilizan mucho las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, ya que el 75% las utiliza a veces. Los/as docentes motivan en el 100% a sus estudiantes durante las clases.

Los/as docentes programan de antemano sus asignaturas, aunque son revisadas por sus superiores de acuerdo al 50% y no lo son según la otra mitad de los/as docentes encuestados. Un dato muy significativo, es que cada uno de los docentes dice hacer uso de un solo tipo de evaluación, en lugar de elegir todas las alternativas presentadas. Los/as docentes del Área de Matemática utilizan la metodología adecuada para impartir docencia, aunque no evalúan correctamente, ya que no hacen uso de los tipos de evaluación que

se deben tomar en cuenta durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, afirmando que los/as estudiantes presentan deficiencias en Matemática y por el contrario los/as estudiantes opinan que los deficientes son los/as docentes; por lo que se concluye que si todos los/as estudiantes tienen deficiencias es porque también existen docentes deficientes.

- 3.- Relativo al nivel socioeconómico y cultural en el aprendizaje y rendimiento de los/as estudiantes, veinticinco (25) de los treinta (30) estudiantes encuestados además de estudiar trabaja, el 100% percibe algún tipo de ingreso mensual, sus estudios son costeados por ellos mismos según el 73% de los/as estudiantes encuestados. El nivel socioeconómico de los/as estudiantes influye en su rendimiento académico, ya que la mayoría necesita trabajar para costear sus estudios, por lo que no puede dedicar tanto tiempo a estudiar, en especial la asignatura de Matemática.
- 4.- En lo referente a los efectos de la infraestructura de la universidad en el aprendizaje de la Matemática por parte de los/as estudiantes, para los/as docentes encuestados el tamaño de las aulas resulta adecuado para la cantidad de estudiantes, ya que cada una tiene menos de 40 estudiantes por sección.
- 5.- En cuanto a las estrategias de aprendizajes utilizadas por los/as estudiantes, estos afirman obtener un mejor aprendizaje haciendo un buen uso y manejo del tiempo (50%), desarrollando la autodisciplina (26%), priorizando tareas (21%) y evitando retrasos (3%).

En su gran mayoría (80%), los/as estudiantes reconocen tener deficiencias en las matemáticas, confusiones frecuentes, falta de interés. Un 20% afirma no tener deficiencias en Matemática. En ese mismo orden los/as estudiantes (50%) dedica entre 3 y 4 horas a estudiar fuera del horario de clases y el otro 50% solo dedica entre 1 y 2 horas.

Los/as docentes (50%) califican el rendimiento académico de sus estudiantes como regular, como muy bueno (25%) y como deficiente (25%).

Se concluye que los/as estudiantes utilizan diversas estrategias para lograr un mejor rendimiento en Matemática, pero a pesar de esto presentan muchas deficiencias.

Finalmente, queda demostrado que los factores más incidentes en el rendimiento académico de los/as estudiantes en el Área de Matemática lo constituyen las inadecuaciones en el manejo y aplicación de métodos, estrategias y la planificación por parte de los/as docentes de esta asignatura.

Así también el nivel socioeconómico y cultural de los/as estudiantes presenta influencia significativa en el aprendizaje, por parte de estos últimos los mismos utilizan estrategias de aprendizaje en la Matemática, principalmente en la forma de evaluar, el uso de algunos recursos, entre otros.

## Bibliografía

1. Argüelles, A. y Gonczi, A. (2001). Educación y Capacitación Basada En Normas de Competencias: Una Perspectiva Internacional. México: Limusa.
2. Bello C, Basilia, et al. (2000). Aplicación de los recursos didácticos en la enseñanza de las matemáticas de los liceos nocturnos del Distrito Educativo 06-06 de Moca (monografía).
3. Cascallana, M. (1988). Iniciación a la matemática, materiales y recursos didácticos. Editorial Santillana. España.
4. Celiar, R. (1985). Matemática básica superior. La Habana: Ediciones Científico-Técnica.
5. Delors, J. (1999). La Educación Encierra un Tesoro. Madrid: Grupo Santillana de Editores.
6. Fernández, J. & Rusiñol, J. (2003). Economía y Psicología: costes por el bajo rendimiento académico relacionado con la ansiedad ante los exámenes y las pruebas de evaluación.
7. Frida, Barriga et al. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill.
8. García, F. & Musitu, G. (1993a). Rendimiento académico y autoestima en el Ciclo Superior de EGB. Revista de Psicología de la Educación, vol. 4 (11), 73-87.
9. Gutiérrez, Á. Área de conocimiento didáctica de la matemática. Editorial Síntesis. España 1991.
10. Hernández, R. Metodología de la Investigación, Editora McGraw-Gill. México. Segunda edición 2001.
11. Leocadio, P. (2006). Matemática recreativa para vencer el miedo a la matemática. Editora Universitaria –UASD. Santo Domingo.
12. Lovett, M. & Greenhouse, J. (2000). Applying cognitive theory to statistics instruction. American Statistician, V 54 No.3.
13. Lulo, R. (1981). Cosas y Gentes de mi Pueblo. Moca: Editora Offset Olga.
14. Mara, D. (2002). Didáctica de las matemáticas. Edición EBUC. Venezuela.
15. Piaget, J. (1965). La Enseñanza de la Matemática. Madrid: Aguilar.
16. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad y Eficiencia Educativa (2003, Vol. I)

## Semblanzas

Orlenda Altagracia de Jesús Salcedo. Posee Maestría en Educación Superior, Universidad autónoma de Santo Domingo, UASD; Licenciatura en el Nivel Básico, Instituto de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) y Diplomado en Educación Artística, Escuela Nacional de Bellas Artes. Ha participado en varios talleres y congresos sobre temas educativos tales como: Formación Docente: Innovaciones, Retos y Desafíos, XII Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento y VII Encuentro Nacional de la República Dominicana, Planificación Escolar, Programa de Formación para Animadores Juveniles, Congreso Latinoamericano de la Educación y Literatura Infantil, entre otros.

Se ha desempeñado como docente por más de quince años en los niveles básico y superior. Actualmente labora como docente en el Instituto Superior de formación Docente Salomé Ureña, RLNNM; Además pertenece a la Asociación de Salesianos Cooperadores, realiza en el centro de Moca un apostolado contribuyendo con la formación y promoción humana y religiosa de los niños y jóvenes más necesitados.

Juana Josefina María Morel. Posee Maestría en Educación Superior, Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD); Licenciatura en Educación Mención Matemática y Física, Universidad O&M; Profesorado en Educación Básica, Instituto de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) y Diplomado en Educación Cívica, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, PUCMM. Se ha desempeñado como docente en los niveles Básico y Medio por más de doce años. Gracias a su brillante participación en un concurso hoy ocupa el cargo de subdirectora en la Escuela Mélida Pérez de Estancia Nueva, Moca.

## 9. Análisis de la producción escrita de textos argumentativos de los estudiantes de 4to grado, del Nivel Medio en los centros educativos Zoila María Almonte y Juan Antonio Collado, del Distrito Educativo 08-02, año lectivo 2011-2012.

Ysmailyn Collado (RLNNM).

### Introducción

Cuando se habla de argumentación, se hace referencia a una práctica propia de la vida cotidiana. Es frecuente en diversos escenarios donde se presentan situaciones de comunicación, debates, diálogos coloquiales y formales. En diferentes observaciones nos damos cuenta que en el presente los niños adquieren la capacidad de argumentar de forma oral para sustentar sus posiciones, no obstante en la producción escrita queda reflejada la falta de competencia para la mencionada actividad.

En la experiencia de trabajo con docentes y estudiantes, surgen muchas inquietudes, sobre todo cuando se trata de estudiantes de término del Nivel Medio. Ya que sus producciones muestran un dominio limitado para cumplir con las características que requiere la producción de textos argumentativos, los cuales tienden a ser de mayor complejidad para los alumnos. También se ha observado que los docentes en sus prácticas pedagógicas no han dado un seguimiento continuo a las producciones de los estudiantes desde que inician su escolaridad. Sin embargo, los maestros expresan que carecen de tiempo para poner los estudiantes a producir y revisar el producto.

Este trabajo se concentra en un aspecto que se considera de gran relevancia para la construcción de significados, la producción de textos. La tipología textual es un tema de suma importancia en la enseñanza de la lengua, sobre todo en los grados del Nivel Medio.

### Objetivo general:

Identificar cuáles son las principales dificultades que presentan los estudiantes en la producción de texto argumentativo.

### Objetivos específicos:

- Determinar si los estudiantes de cuarto grado de media de los centros investigados conocen y dominan la estructura de los textos argumentativos.
- Verificar cuáles estrategias emplean los docentes para la enseñanza de los textos argumentativos.
- Identificar cuáles recursos utilizan los docentes para la producción de textos argumentativos.
- Determinar qué tipo de evaluación aplican los docentes a los textos producidos por los estudiantes.
- Identificar cuáles son las dificultades que confrontan los estudiantes con mayor frecuencia en el uso de la Gramática textual.

### Principales referentes teóricos:

**Van Dijk (1997.p.47)** señala que la estructura de un texto argumentativo es como se expone a continuación:

Primero, aparece la introducción que es donde se presenta el problema o tesis y la postura que asume el argumentador.

Segundo, se encuentra el desarrollo o argumentación, aquí se utilizan las pruebas para justificar la tesis. Sostiene que la tesis debe afirmar o negar algo de carácter universal o particular, debe corresponder a una afirmación o negación de tipo general, debido a ello debe ser una macroproposición.

Tercero, la conclusión que es donde se reconfirma la tesis o posición adoptada por el autor del texto.

Flora Perelman (2001.p.32) sostiene que *“la argumentación forma parte de la vida cotidiana. Su presencia es altamente frecuente en las diferentes situaciones de comunicación en la que se participa. Se halla presente en las discusiones con amigos, familiares y otras personas con las cuales se intercambian a diario problemas comunes”*.

Se puede notar que tanto Perelman como Calsamiglia y Tusón coinciden en que la argumentación abarca todos los espacios sociales en que se desenvuelve el ser humano.

## Metodología

Para llevar a cabo este estudio se utilizaron los métodos: inductivo y el analítico. El inductivo se utilizó con la finalidad de examinar características particulares sobre la producción de textos argumentativos y llegar a conclusiones. Y el método analítico fue utilizado para estudiar el objeto de la investigación. A través de estos métodos se precisó el dominio que poseen los estudiantes en la producción de textos argumentativos y cómo influye la intervención de los docentes en este proceso.

Para recoger los datos que arrojaron información sobre la problemática planteada se estructuraron varios instrumentos: una encuesta, y un cuestionario que fueron aplicados tanto a los estudiantes como a los docentes para determinar la coherencia entre las respuesta de estudiantes y maestros, una ficha para acompañar a los docentes con el propósito de observar el dominio del tema investigado en su práctica pedagógica, y una ficha para evaluar los textos producidos por los estudiantes. Estos instrumentos fueron elaborados conforme a lo establecido en el soporte teórico de esta investigación.

La población escogida en los centros estudiados está constituida por 2 maestros que son los responsables de impartir las clases de Lengua Española a los 110 estudiantes de los liceos, los cuales están cursando el segundo año del Segundo Ciclo del Nivel Medio y son la totalidad de inscritos en las cuatro secciones existentes en los dos centros educativos

## Resultados

**Objetivo:** Identificar cuáles son las principales dificultades que presentan los estudiantes en la producción de textos argumentativos.

Como respuesta a este objetivo la variable relacionada con la macroestructura y microestructura presenta los siguientes resultados:

La tabla No. 1 que se refiere a la estructura del texto **en el uso de los conectores** se evidencia que el 92.37% por ciento de los estudiantes hace mal uso de los conectores o no los usan; en la tabla No. 3 concerniente a la **coherencia textual** se puede apreciar que el 85.45%

no trabajó el texto argumentativo con una adecuada coherencia textual. En cuanto a la **secuencia sintáctica**, la tabla No. 4 muestra que el 87.27% realizó un trabajo muy inferior al que se espera que desarrollen los alumnos de ese nivel.

La tabla No. 9 muestra que en la **concatenación de ideas** el 4.55 % logró muy buen vínculo de sus ideas, en cambio, el 87.27% de los textos presentó dificultades en la conexión de las mismas.

Perelman (2002) destaca otras dificultades que presentan los alumnos en la producción de textos argumentativos:

Los escritos no son articulados y coordinados sobre el contenido con la consideración permanente del contexto de elaboración de su texto. Las producciones son extremadamente cortas y poco desarrolladas porque parecen constituir un turno de conversación. Sus producciones no son autónomas y dependen del turno del interlocutor.

Los argumentos son pobres, los escritores desconocen la variedad de estrategias que pueden utilizar para defender sus opiniones. Estos argumentos, en su mayoría están compuestos por un adjetivo calificativo. Además de la escasez de recursos cohesivos que se utilizan para encadenar los argumentos en forma lógica.

En armonía con lo expresado por Perelman, los hallazgos encontrados en la investigación de estos aspectos indican que la secuencia sintáctica estuvo muy limitada en las oraciones y en los párrafos se pudo apreciar muy poca consistencia, ya que fue muy deficitario el uso de conectores que servirían de canal para sustentar los argumentos; razón por la cual se percibe una marcada debilidad al momento de mantener articuladas las relaciones causa – efecto.

En lo relativo a la estructura sintáctica, **coherencia**, la tabla No. 13 refleja la dificultad que existe al momento de los estudiantes redactar para que sus textos sean coherentes. El 4.55% elaboró textos en el marco de las reglas y el 95.45% debe mejorar la coherencia en sus textos. En cuanto a la **concordancia** de los escritos, la tabla No. 14 indica que el 97.27% elaboró textos que carecen de concordancia y que solo el 2.73% logró buena correspondencia en todo el texto.

Otro aspecto evaluado fue la **cohesión**, sobre el cual la tabla No. 15 señala que solo el 2.73% de los estudiantes tuvo un buen desempeño en la elaboración de sus textos y el 97.27% obtuvo un desempeño bajo en el aspecto de la cohesión.

Los resultados expuestos anteriormente demuestran que a medida que los textos se desarrollan va menguando la capacidad de mantener una consistencia en el texto y una correspondencia entre el tópico y la exposición de los argumentos que sustentan la tesis planteada. Se debe señalar, además, que los textos son de una extensión muy limitada, no sobrepasan una página, lo cual reduce la posibilidad de mantener y desplegar ideas congruentes con la temática expuesta.

La estructura global del texto o superestructuras se examinó a través del **planteamiento del tema**. Sobre el mismo, la tabla No. 16 indica que el 80.91% de los textos presentó dificultad en el planteamiento del problema. **Respecto a la secuencia argumentativa**, en la tabla No. 17 se puede observar que el 97.27% no desarrolló una secuencia argumentativa apropiada y en relación con la **conclusión**, la tabla No. 18 señala que el 94.55% de las conclusiones de los textos argumentativos no se ajustan al tema desarrollado.

De acuerdo a los resultados presentados sobre la superestructura del texto, se puede apreciar que de los tres aspectos cuestionados donde hubo más destrezas fue en el planteamiento del tema. Sin embargo, por la forma de desarrollar el contenido acerca del tema planteado es notorio que el tema fue escogido sin documentación, el argumento carece de circunstancias que sirvan de apoyo y tengan una visible coherencia, lo que pone de manifiesto que existe un bajo dominio al momento de enunciar la secuencia argumentativa. Por último, al examinar las conclusiones se evidenció que los textos presentan una ausencia significativa de técnicas que permitan llegar a una conclusión pertinente a los argumentos desplegados y la tesis planteada.

Ahora bien, partiendo del punto de vista filosófico, la intención de los textos es convencer, ya que encamina el tema para dar su opinión con una marcada subjetividad, al final concluye reforzando la idea que quiere transmitir. A pesar de ignorar las reglas o directrices para elaborar un texto argumentativo, los estudiantes emitieron un mensaje que afecta su entorno más cercano y su objetivo fue resaltar estas problemáticas aunque no se apreciara una argumentación sistemática de las ideas.

## Conclusiones

Finalizado el análisis de los resultados obtenidos en este estudio se llegó a las siguientes conclusiones como respuestas a las interrogantes que originaron esta investigación:

¿Cuáles son las principales dificultades que presentan los estudiantes en la producción de textos argumentativos?

- 1- Los textos producidos por los alumnos presentan ausencia de uso de conectores lógicos, lo que propició que sus escritos carezcan de la coherencia y cohesión que requieren los textos argumentativos.
2. De acuerdo con la función central de los textos argumentativos, la información de los escritos se organizó de una manera que no permitió persuadir al lector.
3. La estructura que presentan los textos argumentativos desarrollados por los estudiantes es inadecuada porque excluyen situaciones o circunstancias que intervienen de forma negativa para la conclusión, es decir, que no legitima la justificación.

## Bibliografía

1. Álvarez Angulo, T. (2004) "Textos expositivos, Explicativos y Argumentativos". Ediciones Otaedro, S.L. Bailen, Barcelona. España.
2. Camps Anna (1995) "Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita" Revista Comunicación, Lenguaje y Educación (CL&E), Barcelona.
3. Cassany Daniel (1989) "Describir el Escribir. Cómo se aprende a escribir". Ediciones Paidós, Ibérica S.A., España.
4. Cassany Daniel (1993) "La cocina de la Escritura". Anagrama. Colección Argumentos. Barcelona, España.
5. Calsamiglia y Tuson (1999) "Las Cosas del decir". Editorial Ariel. S.A. Barcelona, España.
6. Perelman Flora. "La producción de textos argumentativos en el aula" Revista Lectura y Vida. Año 22, Buenos Aires, Argentina.



7. Van Dijk Teun (1980) "De la Gramática del Texto al Análisis Crítico del Discurso". Una breve autobiografía académica". Versión 2.0. Diciembre de 2006. Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.

### **Semblanza de la expositora**

Ysmailin Collado Espinal. Nació el 18 de febrero del año 1981 en la ciudad de Santiago de los caballeros, concluyó sus estudios secundarios en el año 1997 en el Liceo Juan Antonio Collado. En el año 2003 recibe el título de licenciada en Letras Modernas en la Universidad Tecnológica de Santiago y en el año 2012 recibe el título de Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Española en el Instituto de Formación Docente Salomé Ureña, recinto Luís Napoleón Núñez Molina.

A finales del 1998 se inicia como maestra en el Centro de Jesús Inc. en el municipio Jánico, Santiago. En el año 2000 ingresa al sector público donde se desempeñó como maestra en la escuela Dr. Arturo Grullón del mencionado municipio. En el año 2004 es designada como técnica distrital de Lengua Española, cargo que desempeña en la actualidad.

## **10. Estudio sobre la evolución de la escritura, en su aspecto de codificación fonema-grafema, en una muestra de niños y niñas dominicanos de 3° a 8° de Educación Básica en la escuela anexa Luis Napoleón Núñez Molina del Distrito 03 de la Regional 08 de Santiago de los Caballeros.**

Martha Teresa Gabot (RLNNM).

### **Introducción**

La escritura en su aspecto de codificación fonema-grafema ha significado la parte más importante para la historia de las diversas culturas del mundo. A través de estos sistemas de comunicación cada cultura ha plasmado sus ideas, y la República Dominicana no ha escapado a esta realidad. La escritura es una de las grandes conquistas de la humanidad. Una de sus funciones principales es hacer perdurar la información en el espacio y en tiempo a través de símbolos visuales. Esta actividad nos permite dar a conocer nuestras inquietudes y nuestro pensamiento, además de transmitir informaciones a oyentes (lectores) conocidos o anónimos, cuya presencia no se manifiesta en el momento de la escritura.

La escritura es la materia prima de muchas disciplinas. Los lingüistas y filósofos trabajan sobre documentos escritos, los arqueólogos buscan testimonios escritos y los científicos rinden informes de sus resultados por medio de la escritura, es por esta razón que nace la motivación de realizar esta investigación titulada: Estudio sobre la Evolución de la Escritura en su Aspecto de Codificación Fonema-Grafema. Para la realización de este estudio se utilizó una muestra de alumnos de 3° a 8° grado de la escuela experimental Luis Napoleón Núñez Molina, un centro que tenía un mismo sistema de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. El número de alumnos que formaron la muestra del estudio fue de 180; 30 por cada grado. Además estuvo concentrado tomando en cuenta el sexo, 90 hembras y 90 varones. La edad de los estudiantes osciló entre los 6 seis y los trece años.

### **Problema o necesidad sentida**

La falta de correspondencia biunívoca entre fonemas y letras se evidencia, como se ha dicho, en el hecho de que el alfabeto tenga 30 grafías para representar 22 fonemas. La no biunivocidad entre fonemas y grafemas

se manifiesta de tres maneras, letras que representan más de un fonema; fonemas que son representados por más de una letra y letras que no representan ningún fonema. No cabe duda de que en estos tres casos se centra la causa primaria de los errores ortográficos. De hecho, si se diera una relación biunívoca entre fonemas y letras, o sea, si tuviéramos un alfabeto fonológico, todos los alfabetizados escribirían con un nivel aceptable de corrección. Solo correrían riesgo de equivocarse en aquellas palabras que no supieran pronunciar (faltas de origen prosódico) o en aquellas concordancias de las cuales no tienen conciencia en la lengua oral. El siguiente factor es el poco sentido de la observación.

Si a los niños se les acostumbra desde pequeños a observar y registrar mentalmente la forma como se escriben las palabras que van aprendiendo, o simplemente leyendo, sería innecesario enseñar la ortografía. Las personas tienen frecuencia de uso elevadísima de las palabras que están relacionadas con las actividades que realizan, solo bastaría con que cada quien programe en su cerebro la escritura correcta de las palabras que lee, y que cuando vaya a usar una palabra que no forme parte de su léxico activo, consulte el diccionario. Es sorprendente cómo muchos estudiantes escriben mal, palabras que han visto muchísimas veces y esto puede deberse a que no se tenga desarrollado el sentido de la observación. De ahí que ningún método ortográfico sea eficaz, si no estimula la observación y la programación mental de la escritura correcta de las palabras.

El tercer factor es la pobreza léxica, pues mientras más amplio es el léxico de una persona, menores son sus posibilidades de errar, y a la inversa, mientras más pobre es el léxico de una persona, mayores son las posibilidades de errar. Por eso se recomienda la lectura permanente para incrementar el número de palabras cuyo significado y escritura se conozcan con precisión. El conocimiento de las diferentes fuentes de errores ortográficos es digno de tomarse en consideración al momento de elaborar estrategias para usar la lengua escrita sin cometerlos. Ningún método ortográfico puede garantizar la superación total del problema, pero si se atacan todos los factores que lo producen, las posibilidades del error se reducen considerablemente, lo que se relaciona con los sistemas educativos. De ahí es que nace la necesidad de realizar un estudio de la evolución de la escritura en su aspecto de codificación fonema-grafema.

## Objetivo de la investigación

Este estudio tiene como objetivo ver la adquisición de la correcta escritura de palabras al dictado en una muestra de alumnos de 3° a 8° grado de la Rep. Dom.

## Principales referentes teóricos:

Diferencias entre la lengua oral y escrita. La lengua oral está compuesta por sonidos en un continuo fónico, es decir, no hay segmentación entre palabras. El aprendizaje puede considerarse innato dado que todas las sociedades lo han desarrollado, en cambio la escritura es una creación humana. La adquisición de la lengua oral es un derecho natural, aprendemos a hablar escuchando y hablando en nuestro contexto; pero no sucede lo mismo con la lengua escrita, aprender a leer y a escribir, supone una enseñanza escolarizada o de transmisión donde el niño y la niña tiene que establecer un sistema de correspondencias fonema-grafema, y esto exige niveles de abstracciones que no son equivalentes con el aprendizaje de la lengua oral (Concepción, 2012; Domínguez, L. 1999).

## Elementos de la escritura. escritura ortográfica

Como se ha dicho anteriormente, el sistema de escritura del español es alfabético en el que se da una correspondencia entre los fonemas de la lengua y los signos empleados en la escritura. La relación entre las unidades del lenguaje oral y las del lenguaje escrito requiere cierto conocimiento especializado, que suele ser desconocido por la mayoría de los usuarios del idioma. El sistema fonológico de la lengua española está constituido por veinticuatro fonemas, cinco de los cuales son vocales y las diecinueve restantes son consonantes. Sin embargo, hay treinta grafemas para el uso de la escritura ortográfica, compuestos de una, por ejemplo, [p], [b], [t], o más letras, por ejemplo, [ch], [ll], [qu] (De los Santos, 2006, p. 19-20).

## Causas de los errores ortográficos

Según García (2012), los factores que inciden en las posibilidades de que se cometan faltas ortográficas son la falta de correspondencia biunívoca entre fonema y letras, el poco sentido de observación, la pobreza léxica, la pérdida de la mística docente, la diferencia entre la lengua oral y escrita, la homofonía y la analogía o cruces analógicos. Vamos a centrarnos por su interés en este estudio en los tres primeros. La falta de correspondencia biunívoca entre fonemas y letras se eviden-

cia, como se ha dicho, en el hecho de que el alfabeto tenga 30 grafías para representar 22 fonemas. La no biunivocidad entre fonemas y grafemas se manifiesta de tres maneras: letras que representan más de un fonema; fonemas que son representados por más de una letra y letras que no representan ningún fonema.

## Metodología empleada

**Esta investigación responde a un estudio prospectivo, experimental Método.** Para la realización de este estudio se utilizó una muestra de alumnos de 3° a 8° grado de la escuela experimental Luis Napoleón Núñez Molina, un centro que tenía un mismo sistema de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. El número de alumnos que formaron la muestra del mismo fue de 180; 30 por cada grado. Además estuvo concentrado tomando en cuenta el sexo, 90 hembras y 90 varones. La edad de los estudiantes osciló entre los 6 seis y los trece años.

Para llevar a cabo el proceso de esta investigación se realizaron las tareas que contiene el PROESC (Cuetos et al., 2004). Estas son unas pruebas que permitieron llevar a cabo la evaluación de los procesos de escritura, destinadas a evaluar diferentes aspectos de la escritura. Las tareas son: dictado de sílabas, de palabras, pseudopalabras, frases, escrituras de un cuento y de una redacción. De las seis pruebas solo fueron aplicadas las cuatro primeras.

## Resultados

En el primer ANOVA se analiza el rendimiento de los participantes en las pruebas de dictado de sílabas y dictado de pseudopalabras, como dos niveles de una misma variable a la que denominamos factor "NOLÉXICO". Este análisis permitirá ver si existen diferencias entre las dos pruebas de las que se compone el factor y se podrá dar respuesta a las cuestiones planteadas sobre la adquisición evolutiva de las capacidades de conversión fonema-grafema y de la utilización de reglas ortográficas sin que intervenga el conocimiento visual.

El ANOVA realizado con el diseño "GRADO (6) x NOLÉXICO (2)" dio los siguientes resultados. En primer lugar el factor "GRADO" fue significativo ( $F(5,174)= 4,78, p=0,00041$ ), indicando con ello que existen diferencias significativas entre sus 6 niveles (grados), al igual que la variable "NOLÉXICO" ( $F(1,174)= 1666,8, p=0,0000$ ), indicando que existe una enorme diferencia entre sus 2 niveles (los dictados de sílabas y pseudopalabras),

pero también que las diferencias en los niveles de una depende de los niveles de la otra, tal como lo indica su interacción ( $F(5,174)= 2,43, p=0,036$ ).

Las comparaciones individuales efectuadas entre los diferentes grados en cada una de las pruebas, que se muestran en la tabla 1, indican que en la prueba de sílabas las diferencias entre los grados son debidas fundamentalmente a que 4º grado tiene una media significativamente superior a la del resto de cursos y a que 3º grado se diferencia de 5º. En la prueba de pseudopalabras no se observan diferencias entre ninguno de los grados. La interacción de "GRADO x NOLÉXICO" se explica por este rendimiento diferente de los grados en las pruebas.

Como resumen puede decirse que existen las siguientes diferencias: (a) el rendimiento de los grados es diferente entre ellos pero sólo en el dictado de sílabas, porque fundamentalmente 4º grado es excepcionalmente elevado, pero no en el de pseudopalabras en el que todos los grados rinden al mismo nivel; (b) el rendimiento es muy diferente en las dos pruebas, siendo extraordinariamente pobre en la prueba de pseudopalabras comparado con el de las sílabas.

El segundo ANOVA analiza el rendimiento de los participantes en las pruebas de dictado de palabras con ortografía arbitraria y el de palabras con ortografía reglada, como dos niveles de una misma variable a la que denominamos factor "ORTOLÉXICO". Esta prueba permitirá ver si existen diferencias entre los dos dictados de los que se compone el factor y se podrá dar respuesta a las cuestiones planteadas sobre la adquisición evolutiva del empleo de las dos rutas de acceso al léxico en escritura: la ruta visual o léxica y la fonológica. Como se ha indicado previamente, en las palabras de ortografía arbitraria la ruta visual o léxica es necesaria para su correcta escritura, pero no es necesaria en las palabras regladas que pueden escribirse correctamente solo acudiendo a la ruta fonológica aplicando las reglas de conversión fonema-grafema.

El ANOVA realizado con el diseño "GRADO" (6) x "ORTOLÉXICO" (2) muestra los siguientes resultados. El factor "GRADO" es muy significativo ( $F(5,174)=11,37, p=0,00000$ ), indicando que existen diferencias significativas entre los seis grados académicos analizados, al igual que la variable "ORTOLÉXICO" ( $F(1,174)= 25,27, p=0,0000$ ), indicando la existencia de diferencias significativas entre los dictados de palabras de ortografía

arbitraria y reglada a favor de esta última, pero no en su interacción, indicando que las dos pruebas tienen un mismo patrón en los diferentes grados.

Las comparaciones individuales efectuadas entre los diferentes grados en cada una de las pruebas, que se muestran en la tabla 2, indican que en la prueba de palabras arbitrarias las diferencias entre los grados son debidas fundamentalmente a que 3º grado tiene un rendimiento significativamente inferior al resto de grados, menos con 5º y a que 8º lo tiene significativamente superior al resto, menos con 6º. En la prueba de palabras regladas las diferencias observadas se deben fundamentalmente a que 3º grado tiene un rendimiento significativamente inferior al resto.

Como resumen puede decirse que existen las siguientes diferencias: (a) el rendimiento en los grados es diferente en la prueba de palabras de ortografía arbitraria debido a que 3º presenta un rendimiento inferior en este dictado que el resto, menos con 5º, y a que 8º lo presenta superior al resto, menos con 6º; (b) el rendimiento de los grados es también diferente en la prueba de palabras de ortografía reglada debido a fundamentalmente que 3º es inferior al resto; (c) las palabras de ortografía reglada son más fáciles de escribir correctamente que las de ortografía arbitraria.

El tercer ANOVA analiza el rendimiento de los participantes contrastando su realización en los dictados de palabras con ortografía reglada y las pseudopalabras, como dos niveles de una misma variable a la que denominamos factor "LÉXICO-NOLÉXICO" ("LEXNOLEX", de aquí en adelante). Esta prueba permitirá ver si existen diferencias entre los dos dictados de los que se compone el factor y se podrá dar respuesta a la cuestión planteada de la importancia de la representación léxica. Como se dijo anteriormente, las palabras con ortografía reglada pueden escribirse correctamente aplicando las reglas de conversión fonema-grafema, sin necesidad de recuperar su forma de nuestra memoria léxica, al igual que puede hacerse en las pseudopalabras. Si la correcta escritura dependiera solo del uso de aplicación de reglas no debería haber diferencias entre ambas pruebas, pero si se usara además la información de representación mental léxica de dichas palabras, tendrían un rendimiento superior al de pseudopalabras.

El ANOVA realizado con el diseño "GRADO" (6) x "LEXNOLEX" (2) muestra que hay diferencias significativas en el factor "GRADO" ( $F(5,174)=5,26, p=0,00016$ ), in-

dicando que hay diferencias entre los diferentes grados en las tareas realizadas, en la variable "LEXNOLEX" ( $F(1,174)=554,93$ ,  $p=0,0000$ ), indicando que existe una enorme diferencia significativa entre las pruebas al dictado de palabras de ortografía reglada y el dictado de pseudopalabras, siendo mucho mejor la primera; y, por último, también aparece significativa la interacción entre ambas ( $F(5,174)=9,65$ ,  $p=0,00000$ ), indicando que las diferencias entre los grados son diferentes según el tipo de dictado.

Las comparaciones individuales efectuadas entre los diferentes grados en cada una de las dos pruebas, que se muestran en la tabla 3, indican que en la de palabras con ortografía reglada las diferencias entre los grados son debidas fundamentalmente a que 3º grado tiene un número de aciertos significativamente inferior al resto y lo mismo le ocurre a 5º grado, exceptuando que no manifiesta diferencias con 4º. Los grados: 4º, 6º, 7º y 8º no muestran diferencias significativas entre ellos. En la prueba de pseudopalabras, no se observan diferencias entre ningún grado académico. Este diferente patrón de resultados es el que explica la interacción entre ambas variables, poniendo de manifiesto que las diferencias entre los grados dependen de la prueba realizada.

Como resumen puede decirse que existen las siguientes diferencias: (a) el rendimiento en los grados es diferente en la prueba de palabras de ortografía reglada debido a que 3º y 5º, con una ligera excepción, presentan un rendimiento inferior en este dictado y que 4º, 6º, 7º y 8º tienen el mismo rendimiento; (b) no hay diferencia entre los grados en la prueba de pseudopalabras; (c) la prueba de palabras con ortografía reglada es muy superior a la de pseudopalabras.

Este análisis se realiza con la finalidad de dar una visión global del rendimiento de los diferentes grados utilizados. El ANOVA realizado con el diseño "GRADO" (6) x PRUEBAS (4) muestra que la variable "GRADO" es muy significativa ( $F(5,174)=6,64$ ,  $p=0,00001$ ), indicando, como ya se ha visto en las comparaciones pareadas de pruebas, que existen diferencias entre los grados al realizar las diferentes tareas de dictado, lo mismo que la variable "PRUEBAS" ( $F(3,522)=607,98$ ,  $p=0,00000$ ), indicando que existen unas importantes diferencias entre los 4 tipos de dictados, pero que las diferencias entre los distintos grados y los distintos dictados dependen unos de otros, tal como lo indica la interacción entre ambas ( $F(15,522)=7,97$ ,  $p=0,00000$ ). Para tener una visión global de los resultados, la tabla 4 muestra

las medias y las desviaciones estándar (DE) en cada nivel de las variables con resultado significativo en el ANOVA, y la figura 1 muestra su representación visual.

Las comparaciones individuales efectuadas entre los diferentes grados en cada una de las cuatro pruebas, que se muestran a modo de resumen en la tabla 5, indican claramente que las diferencias de los grados dependen del tipo de prueba. En la de sílabas, es 4º grado quien se destaca por su superioridad del resto de grados. Sin embargo, en la prueba de pseudopalabras no hay ninguna diferencia entre los grados. En la prueba de palabras con ortografía arbitraria el patrón es más heterogéneo, destacando principalmente el hecho de que 3º y 5º grado tienen puntuaciones inferiores al resto y que los grados 6º, 7º y 8º no se diferencian entre ellos; y que de nuevo 4º grado se asemeja más a los grados más superiores y no a sus adyacentes.

Por otra parte, en la prueba de palabras de ortografía reglada el patrón de datos se vuelve básicamente a repetir puesto que es 3º grado el que presenta unas puntuaciones más bajas, y que el resto de los grupos, con una ligera excepción de 5º, no presentan diferencias significativas. Este diferente patrón de resultados es el que explica la interacción entre ambas variables, poniendo de manifiesto, como ya ha sido expresado, que las diferencias entre los grados dependen de la prueba realizada.

Por último, hay que hacer mención a las diferencias en sí mismas entre las cuatro pruebas. El efecto de la variable PRUEBAS es el más potente y como muestra la tabla 3 son todas ellas extremadamente significativas entre sí, aunque unas en mayor medida que otras. Puede observarse comparando las medias que el rendimiento mostrado por los participantes del estudio sigue el siguiente orden, de mayor a menor: dictado de sílabas, dictado de palabras regladas, dictado de palabras arbitrarias y dictado de pseudopalabras

## Conclusiones

El proceso gradual de la conversión fonema-grafema redonda en el establecimiento de variables afines a criterios menos imprecisos por la necesidad de diseñar de forma particular aquellos contenidos (graduales – contextuales) con que especifiquen las expectativas graduales correspondientes a niveles, grados y ciclos en el sistema educativo de la República Dominicana.

(Ver Secretaría de Estado de Educación y Cultura, Propósitos del Nivel Básico y Nivel Medio) (Batín: Díaz Pelea y Caballero de Hernández 1999:2).

Dentro de los objetivos específicos estaba verificar si existían diferencias entre los diferentes grados que muestran la evolución gradual del dominio de la escritura. En ese sentido se concluye diciendo que existen las siguientes diferencias: (a) el rendimiento de los grados es diferente entre ellos, pero solo en el dictado de sílabas, porque fundamentalmente 4º grado es excepcionalmente elevado, pero no en el de pseudopalabras en el que todos los grados rinden al mismo nivel; (b) el rendimiento es muy diferente en las dos pruebas, siendo extraordinariamente pobre en la prueba de pseudopalabras comparado con el de las sílabas.

La diferenciación de los dictados de sílabas y pseudopalabras puede servir para crear nuevos formatos afines a estructuraciones morfológicas que redundan en una aplicación arbitraria que emplea criterios combinatorios semánticos para que a través de esas asociaciones se asuman formatos en los que se proyecten disociaciones explicables a partir de alteraciones en el orden, alteraciones en función de las letras con dificultad ortográfica y formatos asociativos afines a la homografía, homofonía, polisemia, entre otros factores afines. Tales factores van a incidir en las correlaciones inherentes a la diferenciación léxico – No léxico. (Fisher y Alario, 2003; Cuetos 1991, Cuetos et al.; 2004; Defior et al.; 2009).

Uno de los propósitos de este estudio fue verificar si existían diferencias ortográficas en función de que las palabras sean regladas o arbitrarias. Como resumen puede decirse que existen las siguientes diferencias: (a) el rendimiento en los grados es diferente en la prueba de palabras de ortografía arbitraria debido a que 3º presenta un rendimiento inferior en este dictado que el resto, menos con 5º, y a que 8º lo presenta superior al resto, menos con 6º; (b) el rendimiento de los grados es también diferente en la prueba de palabras de ortografía reglada debido a fundamentalmente que 3º es inferior al resto; (c) las palabras de ortografía reglada son más fáciles de escribir correctamente que las de ortografía arbitraria.

El aprendizaje de la codificación (Cassany, 1998) comporta amplias diferencias que conllevan a un manejo de parte del docente que proyectan a estrategias logográficas, silábicas y alfabéticas que ameritan asociaciones de diversa índole cuando se compara la efectividad en el dominio de los diversos tipos de dictados en

vista del análisis de las varianzas comprobadas y de la alternabilidad poco secuencial apreciada en los resultados. (De los Santos, 2006 y Fisher

Además, dentro de los propósitos estaba comprobar la relativa importancia en la adquisición de las reglas ortográficas frente al conocimiento visual léxico, comparando la escritura de palabras frente a pseudopalabras. Con relación a este puede decirse que existen las siguientes diferencias: (a) el rendimiento en los grados es diferente en la prueba de palabras de ortografía reglada debido a que 3º y 5º, con una ligera excepción, presentan un rendimiento inferior en este dictado y que 4º, 6º, 7º y 8º tienen el mismo rendimiento; (b) no hay diferencia entre los grados en la prueba de pseudopalabras; (c) la prueba de palabras con ortografía reglada es muy superior a la de pseudopalabras.

Los factores académicos con que se involucra la codificación en la lengua escrita obedece a un proceso formalmente secuencial, sin embargo, la ausencia de criterios académicos que corroboren en la práctica todo el proceso, representa un obstáculo para que los discentes internalicen esas habilidades de un modo efectivo (Propósitos de cada grado en el Sistema Educativo de la República Dominicana y Ferreiro 2007). El objetivo general de este estudio era verificar la adquisición de la correcta escritura de palabras al dictado en una muestra de alumnos de 3º a 8º grado. En este aspecto hay que hacer mención a las diferencias en sí mismas entre las cuatro pruebas. El efecto de la variable PRUEBAS es el más potente y como muestra la tabla 3 son todas ellas extremadamente significativas entre sí, aunque unas en mayor medida que otras. Puede observarse comparando las medias que el rendimiento mostrado por los participantes del estudio sigue el siguiente orden, de mayor a menor: dictado de sílabas, dictado de palabras regladas, dictado de palabras arbitrarias y dictado de pseudopalabras.

## Bibliografía

1. Alario, F., Schiller, N., Domoto-Reilly, K. y Caramazza, A. (2003). The role of phonological and orthographic information in lexical selection. *Brain and Language*, 84, 372-398.
2. Cassany D; Luna. M.; Sanz G. (1998),. Enseñar Lengua "Ed Graó Barcelona".
3. Concepción, M. (2012). La Lengua Oral y Escrita. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Santo Domingo, República Dominicana.

4. Cuetos, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Madrid: Editorial Escuela Española.
5. Cuetos, F., Ramos, J.L., Ruano, E. (2004). *PROESC. Evaluación de los procesos de escritura*. Madrid: TEA ediciones.
6. Chacón, T. (1997) *Ortografía española*. Madrid: UNED.
7. Díaz P. Caballero M. Del R, M: Angeles, M. "El Desarrollo de las Competencias Comunicativas en la Alfabetización Inicial.
8. Domínguez, L. C. Belén A. (1997), "La Enseñanza de la Lectura" Enfoque psicolingüístico y sociocultural. Ed. Pirámide 1997.
9. De los Santos, J. (2006), *Manual de Transcripción Fonética*, Editora Centenario. República Dominicana.
10. Defior, S., Jiménez-Fernández, G., Serrano, F. (2009). Complexity and lexicality effects on the acquisition of Spanish spelling. *Learning and Instruction*, 19, 55-65.
11. Ferreiro, E., (2007), *Inscripciones de la Escritura. Lectura y Vida*, 27, 1. Buenos Aires.
12. Galán, S.; Consuelo, M. (2001) "Lengua Oral y Escrita".
13. García, B. (2012). *Redacción; Métodos de Organización y Expresión de Pensamiento*. República Dominicana: Editorial Surco.
14. Secretaría de Estado de Educación y Cultura. (2000). *Estrategias para Promover el Aprendizaje Inicial de la Lectura en la Diversidad*. N.5.
15. Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. (2000). *Plan Decenal de Educación en Acción, Transformación Curricular en Marcha*. N. 5
16. RAE (2002) *Esbozo de una nueva gramática española*. Madrid: Espasa-Calpe.
17. Sánchez, E. y Cuetos, E (1998) *Dificultades en la lectoescritura. Naturaleza del problema*. En J. A. González-Pienda y J. C. Núñez (Eds.), *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
18. [www.geocities.com/Athens/Ithaca/3635](http://www.geocities.com/Athens/Ithaca/3635). México.
19. Tourtet, L.(1974), "Lenguaje y pensamiento en la edad preescolar" Narcea, S.A. Madrid, España.

## Semblanza de expositora

### Martha Teresa Gabot.

Doctorado Liderazgo Educacional a nivel de tesis en Nova Southeastern University. Miami, Estados Unidos. Certificado del Periodo de Docencia del Tercer Ciclo, Universidad de Granada; Programa de Doctorado de Psicología a nivel de tesina. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Postgrado en Lingüística Aplicada, 2001-2003. Magíster en Lingüística Aplicada 2002. Magíster en Ciencias de la Educación Mención Administración Escolar, Universidad Tecnológica de Santiago, 1998. Licenciatura en Educación Mención, Letras Modernas, Universidad Tecnológica de Santiago, UTESA, 1986-1991. Maestro Normal Primario Escuela Normal Luis Napoleón Núñez Molina 1985. Profesora desde Educación Inicial hasta 4to de Bachillerato.

### Experiencia profesional

Directora del colegio Anacaona Domínguez. Directora y fundadora del liceo Mercedes Peña Matutino. Asesora de trabajos de investigación. Coordinadora y asesora de la Pastoral Juvenil, de la parroquia Sagrado Corazón de Jesús de Licey al Medio. Escuela de Pedro García, 2 años. Colegio San Agustín, Santiago, 3 años. Albergue Infantil Santiago Apóstol, Santiago, 4 años. Colegio Andrés Bello, Licey al Medio, Santiago, 3 años. Colegio Santa Ana, Santiago, 3 años. En la actualidad se desempeña como directora Académica del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODUSU), Recinto Luis Napoleón Núñez Molina, y como docente de grado de la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA) y de los diferentes programas de maestrías del ISFODOSU.

## PANEL 2: GESTIÓN EDUCATIVA Y BUENAS PRÁCTICAS

**Coordinador:** Apolinar Núñez, **Relator:** Soraida Lantigua

### 1. Influencia de los dibujos animados en la conducta de los/as niños/niñas del Nivel Inicial del centro Educativo San Martín de Porres perteneciente al Distrito Educativo 06-04 La Vega. 2011-2012.

Rafelina López y Margaret Virgen Castillo (UAPA).

#### Introducción, contextualización y problema

Para la realización de esta investigación se seleccionó el centro educativo San Martín de Porres, el cual se encuentra en el barrio ubicado con mismo nombre, en la parte norte de la provincia La Vega, situado en una zona urbano-marginal, perteneciente al Distrito Educativo 04 de la Regional 06.

En la sociedad actual resulta inevitable el contacto con la tecnología y los medios de comunicación, entre ellos la televisión, en donde los dibujos animados, aunque parecen inofensivos, causan inquietud en los adultos y la comunidad científica, preguntándose e investigando sobre los efectos que producen en los niños.

Más que un privilegio, se ha convertido en una necesidad tener en el hogar aparatos como: televisor, radio o computadora y juegos electrónicos, ya que dentro de sus utilidades está mantener informadas a las personas de todo lo que sucede en el mundo, pero además se les da otros usos, tales como entretener, divertir, utilizarlos como medios de control y las menos de las veces educar o formar.

Cada día es mayor la preocupación de los psicólogos, padres y educadores en torno al correcto consumo de dibujos animados por parte de los niños, además de generar conciencia sobre la necesidad de conseguir que estos se desarrollen y asuman un sentido y una posición crítica frente a los contenidos de esos medios y sobre lo que ven y oyen en estos, para que se formen siendo reflexivos y elaboren juicios de razón sin esconder la realidad.

Posiblemente la exposición de los/as niños/as viendo dibujos animados violentos, agresivos y la cantidad de horas ante estas imágenes, podría provocar cambios en la conducta y en su personalidad que instiga e induce a manifestaciones de agresividad, ansiedad, inseguridad y miedo en su medio. Esto provoca una

serie de causas y efectos cognitivos, conductuales, emocionales y psicológicos, que pasan desapercibidos y no son tomados en cuenta por los psicólogos, progenitores y educadores.

Cuando un niño ve dibujos animados, se convierte en un espectador pasivo, que escucha y observa sonidos e imágenes, imitando los personajes favoritos, los cuales pueden llegar a tener un nivel de realismo muy elevado, lo que puede ser perjudicial, ya que puede causar en el infante una confusión entre realidad y fantasía. Según el consumo diario de estos, las actividades escolares quedan mermadas y los resultados se evidencian en las escuelas, donde el rendimiento académico podría ser por debajo de lo normal, ocasionando dificultades en el aprendizaje, en la lectura y escritura como en los demás aspectos de su desarrollo integral.

El énfasis de esta investigación es analizar la influencia de los dibujos animados en la conducta de los/as niños/as, tomando como referencias algunas que estos presentan y que pudieran ser consecuencias de una programación de dibujos animados.

#### Objetivo general:

Analizar La influencia de los dibujos animados en la conducta de los/as niños/as del Tercer Ciclo del Nivel Inicial del Centro Educativo San Martín de Porres del Distrito Educativo 06-04. Período 2011-2012, La Vega, R.D.

#### Objetivos específicos:

- Determinar la preferencia por los dibujos animados de los/as niños/as del Centro Educativo San Martín de Porres.
- Determinar el tiempo que permanecen los/as niños/as viendo los dibujos animados.
- Describir las conductas exhibidas por los/as niños/as que se corresponden con las imágenes y el contenido de los dibujos animados.
- Describir los efectos que causan los dibujos animados en la conducta de los/as niños/as del Nivel Inicial del Centro Educativo San Martín de Porres.



## Principales referentes teóricos:

Bandura (1986) considera que: *“El aprendizaje es una actividad de procesamiento de información en la que los datos acerca de la estructura de la conducta y de los acontecimientos del entorno se transforman en representaciones simbólicas que sirven como lineamientos para la acción”*. (p. 51)

Luis Ventura (2004), editorialista de *“La Revista”* de Colombia en la sección TV Dinners decía que:

*“El dibujo animado ha dejado de ser una compañía divertida y enriquecedora para los niños, ya que ahora quedan expuestos a los manejos más inescrupulosos, los mensajes más contaminados y a las elaboraciones menos armoniosas; todo esto engloba a un solo tema: la violencia”*. (s/p)

C. Flores Rodríguez (1991) en su trabajo sobre los efectos de la televisión afirma que:

*“Como resultado de la repetición de violencia en los medios de comunicación de masas hay un decremento en la sensibilidad emocional del niño ante la violencia, hay un incremento en la agresión y la capacidad de ser violento o agresivo con otros. Además, los niños demuestran mayor agresividad en sus juegos y prefieren seleccionar la agresión como respuesta a situaciones conflictivas”*. (p. 142)

J.M. Pardo (2007) afirma que:

*“La acción de los estímulos recibidos desde la pantalla, y las sensaciones por ellos generadas en las áreas más profundas del cerebro, pueden producir estados de euforia o de temor, de alegría o de tristeza, placenteros o depresivos, sin que las personas que los viven sepan por qué se producen. La imagen televisiva entra en la mente de manera subliminal, es decir, sin ser percibida conscientemente”*. (p. 310)

## Metodología empleada

La presente investigación es cuantitativa, pues trata de determinar la fuerza de asociación o con relación correlación entre variables, la generación entre variables. El presente trabajo es de tipo documental, de campo y descriptivo. El paradigma es positivista. El método utilizado en este trabajo es el deductivo, los instrumentos aplicados fueron el cuestionario, la entrevista y una

guía de observación. En este mismo orden para la recolección de los datos se utilizó el fichero, análisis de fuente y representación gráfica.

## Principales resultados y su discusión

Finalizada la investigación de campo se procede a la discusión de los resultados obtenidos, comparándolos con las concepciones teóricas que la sustentan. Esta discusión se fundamenta en las variables de los objetivos propuestos.

Este estudio tiene por objetivo determinar la influencia de los dibujos animados en la conducta de los niños y niñas del Nivel Inicial del centro educativo San Martín de Porres.

Este capítulo ha sido dividido en tres partes: en la primera se hace la discusión de los resultados, basado en los principales hallazgos del estudio, relacionándolo con los objetivos de la investigación. La segunda parte está dedicada a las conclusiones y en la tercera se hacen recomendaciones.

En lo relacionado con el objetivo específico No. 1: **“Determinar la preferencia de los dibujos animados de los/as niños/as del centro educativo San Martín de Porres”**, se concluye que la mayoría de los padres consultados entiende que sus hijos prefieren dibujos animados de risa, de comedia, de acción y educativos. En este orden, la directora indicó que los/as niños/as prefieren dibujos de acción y violentos. Con la observación se corroboró que estos son los tipos de dibujos animados que prefieren los/as niños/as.

Los padres les permiten ver programas de dibujos animados, educativos, películas y videos, controlando a veces en el 60% de los casos los programas de televisión que ven sus hijos.

En cuanto a los dibujos animados que ven los/as niños/as, los padres identificaron: Barney, los Padrinos Mágicos, Bob Esponja, El Laboratorio de Dexter, Avatar, Kid vs. Cat, Kid Butowski, Ben 10, entre otros.

De acuerdo a este objetivo se evidencia la preferencia que muestran los/as niños/as por los dibujos animados, demandando en mayor medida los de acción y violencia, ya que estos son de mayor motivación y entretenimiento.

En lo relativo al objetivo específico No. 2: "Verificar el tiempo que permanecen los/as niños/as viendo los dibujos animados", se concluye que de acuerdo a los padres consultados, el 59% de estos plantea que sus hijos ven más de 4 horas de televisión y el 18% dijo que de 2 a 4 horas, planteando el 92% de total de los padres que sus hijos ven dibujos animados muy frecuentemente y frecuentemente, sobre todo, en horario nocturno, a juicio del 62%.

Este aspecto también se comprobó con la guía de observación: se determinó que el tiempo que los/as niños/as permanecen viendo televisión oscila entre 3 y 4 horas.

En conformidad con este objetivo, los/as niños/as son expuestos demasiado tiempo a la televisión en horario inadecuado, sobre todo, a la observación de dibujos animados, los cuales, en su gran mayoría, no responden a su formación, sino a crear conductas violentas y actitudes irrespetuosas.

En lo concerniente al objetivo específico No. 3: "**Determinar la conducta exhibida por los/as niños/as que corresponden con las imágenes y el contenido de los dibujos animados**", se concluye que de acuerdo al 57% de los padres consultados, sus hijos siempre muestran conductas agresivas en el hogar, mientras que el 37% dijo que casi siempre. Al respecto, el 100% de los docentes indicó que siempre han observado conductas agresivas en los niños.

El 64% de los padres consultados confirma haber observado en sus hijos conductas influenciadas por los dibujos animados, mientras que el 28% dijo que a veces.

Para las docentes consultadas, los principales comportamientos agresivos que muestran los/as niños/as en el aula, son: peleas, juegos rudos, desobediencia e imitaciones inadecuadas, lo que se atribuye, de acuerdo al 100% de las docentes, a los dibujos animados. De acuerdo a la directora, las conductas más frecuentes que se presentan en el centro educativo, son: violencia, peleas, agresividad y malcriadeza.

De acuerdo al 100% de las docentes, los dibujos animados influyen totalmente en la conducta que exhiben los/as niños/as.

Las conductas observadas por las sustentantes en el aula y fuera del aula, se resumen en: golpes, patadas, risas, burlas, chistes, violencia, agresividad, miedo, ansiedad, temor, inseguridad y desobediencia.

Se evidencia con estos datos una gran influencia de los dibujos animados en la conducta exhibida por los/as niños/as, la cual se muestra tanto en los hogares como en el aula.

En lo relacionado con el objetivo específico No. 4: "**Identificar los aspectos que los/as niños/as imitan de los dibujos animados en el centro educativo**", se concluye que al referirse a los aspectos que imitan los/as niños/as de los dibujos animados, el 86% de los padres dijo que repiten palabras propias de los dibujos animados.

De igual modo, el 68% expresó que sus hijos se visten similares, siempre y ocasionalmente, y que se han lesionado al imitar acciones de los dibujos animados que ven. El 76% confirmó que algunas veces sus hijos practican acciones observadas a través de los dibujos animados.

Dentro de los aspectos que imitan los/as niños/as de acuerdo a las docentes, están los gestos, palabras, vestimenta, peinados y peleas. Estas imitaciones afectan mucho la conducta exhibida por los/as niños/as.

Según la guía de observación, los aspectos que imitan los/as niños/as de los dibujos animados, son los mismos señalados por los encuestados, es decir, gestos, expresiones, vestimenta, peinados, palabras y actitudes.

Con estos resultados se pone de manifiesto que los aspectos principales que imitan los/as niños/as de los dibujos animados, son: palabras, gestos, peleas, vestimenta, peinados, acciones y actitudes, tal como lo señalaron todos los encuestados.

En lo relativo al objetivo específico No. 5: "**Describir los efectos que causan los dibujos animados en los/as niños/as del centro educativo San Martín de Porres**", se concluye que para el 86% de los padres los dibujos animados influyen en el aprendizaje de sus hijos, ya que el 78% estableció que se distraen y dejan de hacer sus tareas para ver dibujos animados.

El 81% de los padres ha recibido quejas de conductas inadecuadas de sus hijos como consecuencia de los dibujos animados que ven y el 51% entiende que influyen negativamente en sus hijos.

A juicio de las docentes, los efectos que causan los dibujos animados, pueden ser: emocionales, conductuales, cognitivos y psicológicos, influyendo estos efectos siempre en el nivel de aprendizaje de los/as niños/as.

Los efectos ocasionados por los dibujos animados que fueron observados, dentro y fuera del aula, se resumen en: desafío a la maestra y a sus compañeros, se muestran hiperactivos, molestan a sus compañeros, se muestran egoístas, impulsivos, nerviosos, tensos y rígidos, requieren continuamente la atención, muestran inmadurez, inadecuación, no comparten con sus amigos, son desobedientes y se hacen chistosos en situaciones fuera de contexto.

Los resultados obtenidos muestran que los dibujos animados afectan significativamente el nivel de aprendizaje de los/as niños/as y su vida social, dado que influyen de manera directa en su estado emocional, psicológico, social y cognitivo, induciéndolos a una serie de comportamientos negativos frente sujetos con los que interactúan diariamente. También, estos conducen a los/as niños/as a actuar en consonancia con lo que observan y desproporcionalmente con el entorno que le rodea.

## Bibliografía

1. Aldea, S. (2004). La influencia de la nueva televisión en las emociones y en la educación de los niños. *Revista de Psicología del Niño y del Adolescente*. Págs. 145-149.
2. American Psychological Association. (2010). *Manual de la Asociación Americana de Psicología*. Washington, DC: APA.
3. Balboa, E. (Julio, 1991). *Revista Salud Mental del Niño y la Televisión*. Recuperado el 11 de junio del año 2011, de <http://www.oni.escuelas.edu.ar/olimpi99/la-televisión/inocente.htm>
4. Bandura, A. (1963). *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*. Madrid: Editorial Alianza.
5. Cloninger, S. (2003). *Teorías de la personalidad*. México: Pearson Educación.
6. Comité Consultivo Científico del Surgeon General's. (1972). *Televisión y Conducta Social*. EE. UU.
7. Consejo Nacional de Televisión. (1998). *Informe televisivo por cable en Chile, 1996-1997*. Chile: Autor.
8. Consejo Nacional de Televisión. (1999). *Programación infantil de televisión abierta. Características, calidad y potencial educativo*. Chile: Autor.
9. Córdova, A. (2004 – 2005). *Los videojuegos una nueva polémica*. Ecuador: Cuenca.
10. Córdova, C. *Efectos de los Dibujos Animados*. <http://www.monografias.com/trabajos60/efectos-dibujos-animados/efectos-dibujos-animados.shtml>. Revisado 1 junio 2011.
11. Correa, S. y Santos, C. (2000). *Juegos Infantiles: Cuando de jugar se trata*. Madrid: Editorial Científico-Técnica.
12. Craig, G. (2001). *Desarrollo Psicológico*. (7ª. Edición). México: Prentice Hall.
13. Cruz, M. (2008). *Los programas televisivos con contenidos violentos: su incidencia en las conductas de niños y niñas*. Enero – Diciembre, 2008. Santiago de los Caballeros: UAPA, Educación Superior.
14. Dobson, J. (2000). *Cómo criar a un niño de voluntad firme desde el nacimiento hasta la adolescencia*. Colombia: Editorial UNILIT.
15. Dobson, J. (2006). *Criemos niños más seguros: Como desarrollar la autoestima de tu hijo*. Chile: Editorial Caribe.
16. *Efectos de la televisión en la sociedad*. Recuperado el 9 de junio del año 2011, de <http://www.rppnet.com.ar/efectostv.htm>.
17. Flores, C. (1991). *La televisión Venezolana y la formación de estereotipos en el niño*. Venezuela: Ediciones de la Biblioteca Universidad Central de Venezuela.
18. Flores, C. (1995). *Efectos de la televisión en los niños*. Recuperado el 8 de junio del año 2011, de <http://www.monografias.com/trabajos16/efectos-televisión/efectos-televisión.shtml>.
19. García, M. (2000). *Televisión, violencia e infancia: el impacto de los medios*. Barcelona: Editorial Gedisa.
20. González, J. (1988). *El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad*. Madrid: Cátedra.
21. González, M. (2000). *Padres permisivos, Hijos Problemáticos*. España: Lavel Industria Gráfica.
22. Greenfield, P. (2004). *El niño y los medios de comunicación*. Madrid: Morata.
23. *Guías Didácticas*. (1999). *La Historia de Disney. Los Inocentes Dibujos Animados. Efectos de la televisión en los niños*. Recuperado el 11 de junio del año.

## **Semblanza de las expositoras**

### **Rafaelina Altagracia López.**

Realizó sus estudios primarios y secundarios en Moca, provincia Espaillat. Magister en Ciencias de la Educación Mención Nivel Inicial, Universidad Abierta para Adultos (UAPA); Magister en Ciencias de la Educación Mención Gestión de Centros Educativos, UAPA; Magister en Recursos Humanos, Universidad Católica Nordestana; Magister en Psicología Clínica, Universidad Tecnológica Santiago (UTESA); Licenciada en Educación Básica, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM); Licenciada en Psicología, UTESA; Técnico en Orientación Escolar, Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD); Especialidad en el Nivel Inicial, UASD. Ha realizado diversas especialidades, diplomados, seminarios, talleres y cursos a nivel Nacional e internacional.

### **Experiencia laboral.**

Ha laborado como maestra en los niveles Inicial y Básico, ha sido directora de centros educativos por casi 20 años, fue coordinadora del Diplomado Lenguaje y Comunicación en el Nivel Inicial, facilitadora en talleres y seminarios educativos en el Ministerio de Educación y en diferentes universidades. Actualmente es coordinadora del Área de Gestión y Planificación en el Recinto Luis Napoleón Núñez Molina, coordinadora y facilitadora de la carrera de Educación Inicial en UTESA, Recinto Moca; coordinadora del programa de Maestría en Gestión de Centros Educativos en el ISFODOSU. Ha recibido múltiples reconocimientos de universidades nacionales e internacionales, así como del Ministerio de Educación. Parte de su labor profesional la ha dedicado a la realización de diferentes investigaciones en el ámbito educativo con el propósito de mejorar la calidad de la educación.

### **Margaret Paola López Rodríguez.**

Licenciatura en Educación Mención "Filosofía y Letras, Licenciatura en Psicología Clínica, Maestría en Educación Inicial. Ha participado en conferencias, seminarios, talleres y diplomados en diferentes áreas, como: psicología, matemática, lengua española, relaciones humanas, las TIC, formación docente, gerencia administrativa, círculos de lectura, ortografía y redacción entre otros. Conocimientos del idioma inglés y dominio de las tecnologías de la información.

Actualmente colaboradora de dispensarios médicos en el área de psicología y asistencia social, coordinadora pedagógica del Primer Ciclo del Nivel Inicial de la escuela San Martín de Porres, trabaja con los/as niños/as necesitados de su comunidad y forma parte de EMAUS como grupo religioso.

## 2. Rendimiento académico de los estudiantes internos y semiinternos de la Licenciatura en Educación Básica, en la asignatura de Práctica Docente II del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina, Licey al Medio, Santiago. Mayo-agosto 2011.

Carmen Mata y Leilainy Balbuena (UAPA).

### Introducción

Este trabajo de investigación se llevó a cabo en la República Dominicana en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina, ubicado en Licey al Medio, Santiago. Se escogió la fórmula de Fischer y Navarro para conocer la cantidad de personas que se debían encuestar, se utilizó un 95% del nivel de confianza y un 5% de error. Obteniendo como resultado una cantidad de 28 estudiantes semiinternos y 23 internos, el 27% eran del sexo masculino y 73% del femenino que cursaban la Licenciatura en Educación Básica.

### Planteamiento del problema

Todo estudiante de educación superior para optar por el grado académico que le confiere la universidad en la cual realiza sus estudios, debe aprobar todas las asignaturas que se les ofertan. Sin embargo, una de las asignaturas con mayor grado de importancia en la carrera de Licenciatura en Educación Básica es la Práctica Docente, ya que en ella se pone en evidencia el aprendizaje adquirido para poder desempeñarse satisfactoriamente en la labor docente. En el Recinto Luis Napoleón Núñez Molina existen las modalidades externa, semiexterna e interna, en esta última los estudiantes viven en el Recinto y reciben apoyo logístico (dieta, dormitorios, transporte para ir a impartir sus clases, recursos tecnológicos y gastable, entre otros) durante su estadía. Sin embargo, se observó en los registros consultados que algunos estudiantes internos se les da de baja académica porque el índice lo tienen por debajo de 2.0 según lo establecido por el reglamento académico, esto provoca que lo pasen a semiinternos, les quiten el internado y pierdan la beca, no obstante ocurre con los semiinternos pasando a externos, debiendo así cubrir sus estudios (pierden la beca).

En ese sentido, el Recinto posee como mecanismos de evaluación: un 20% el primer y segundo parcial, respectivamente. Un 30% los trabajos prácticos (tareas, participación en clase, asistencia, entre otros). Y finalmente, un 30% el examen final. Sin embargo, al aplicar el patrón de evaluación antes mencionado, por la naturaleza de la asignatura de Práctica Docente se evidencia que gran parte de los estudiantes investigados presentan dificultades en dicha asignatura, obteniendo sus calificaciones en C, esto incide tanto en los internos como en los semiinternos. Si los resultados esperados no son satisfactorios los estudiantes reprueban, se atrasan, ya que el grupo continúa con la Pasantía Profesional y los demás tendrán que esperar un año para cursarla con otro grupo.

### Objetivo general:

Analizar el rendimiento académico en los estudiantes internos y semiinternos de la Licenciatura en Educación Básica en la asignatura Práctica Docente en el cuatrimestre mayo-agosto del año 2011.

### Principales referentes teóricos:

*Estudiantes internos.* El Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (2004) plantea en el artículo 3 de su reglamento estudiantil que "los Estudiantes Internos (as) son aquellos (as) que desarrollan su vida académica y cotidiana en la Institución, durante los períodos que comprenda la carrera o programa que cursan" (p. 25). Estudiantes semi internos; Estudiantes Semiinternos (as) son aquellos (as) que, además de recibir los beneficios académicos, reciben alimentación en el recinto en el cual cursan su carrera o programa.

*Rendimiento académico.* Según Ander-Egg, E. (2000), el rendimiento académico se define como "el nivel de aprovechamiento o de logro del conocimiento de un alumno medido en una prueba de evaluación" (p. 251). No obstante, Pizarro, B. (2001), refiere el rendimiento académico como "una medida de las capacidades correspondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que un individuo ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación". (p.28)

Factores que intervienen en el rendimiento académico. Cominetti, y Ruiz (2001), sostienen que los factores del rendimiento académico son: "Las Expectativas, Inteligencia, Clima académico, Habilidades Sociales, Condiciones institucionales, Evaluación académica" (p.28). De la permanencia, prueba académica y baja estudiantil

til el reglamento estudiantil en su artículo 80 expresa que la permanencia del (la) estudiante en el Instituto depende de su dedicación al trabajo, su rendimiento y su conducta, y la misma estará determinada por los índices académicos semestral y acumulado.

## Metodología empleada

Se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas a los estudiantes internos y semiinternos y otros a los docentes que impartían la asignatura. Seguido se revisaron los índices académicos ofrecidos por la Unidad de Registro para comparar las informaciones.

## Conclusiones

En relación al objetivo número 1, Identificar las características de los estudiantes internos y semiinternos de la Licenciatura en Educación Básica en la asignatura Práctica Docente del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina en el cuatrimestre mayo-agosto del año 2011, se identificó que las características de los estudiantes internos y semiinternos son las siguientes: El 65 % de los estudiantes internos está dentro de los 20 años o más, mientras que un 35% tiene entre 17 y 19 años. Sin embargo, los datos indican que el 71 % de los estudiantes semiinternos está dentro de los 20 años o más, mientras que un 29% tiene entre 17 y 19 años. Aquí se puede observar que hay una proporción mayor de estudiantes que tiene 20 años o más. En cuanto al estado civil, las informaciones recopiladas arrojaron que el 74% de los estudiantes internos está soltero/a, el 13% permanece casado y en unión libre, respectivamente. En cambio, el 50% de los estudiantes semiinternos está soltero/a, el 42% permanece en unión libre, el 4% casado/a y separado o divorciado/a, respectivamente.

En cuanto al financiamiento de sus estudios, el 100% de los encuestados respondió que recibió una beca de la universidad, el 22% recibe ayuda económica de sus padres u otras personas y el 4% mediante trabajo propio. El 64% de los semiinternos afirmó que recibió una beca de la universidad, el 18% mediante trabajo propio, el 11% recibe ayuda económica de sus padres u otras personas y el 7% utiliza otros medios.

En cuanto al objetivo número 2, Determinar el índice promedio en los estudiantes internos y semiinternos de la Licenciatura en Educación Básica en la asignatura Práctica Docente en el cuatrimestre mayo-agosto del año 2011, se determinó que los estudiantes inter-

nos tienen un índice entre 2.1 a 3.0 con 56%, el 22% de 3.1 a 3.5 y 3.6 a 4.00 respectivamente. Los semiinternos tienen un 39% entre 2.1 a 3.0, el 36% de 3.1 a 3.5, el 21% de 3.6 a 4.00 y un porcentaje inferior de un 4% menos de 2.00. Mientras los datos ofrecidos por la Unidad de Registro del Recinto Luis Napoleón Núñez Molina afirman que los estudiantes internos tienen un 39% de índice entre 2.6 a 3.0, con 31% entre 3.1 a 3.5, el 17% de 2.1 a 2.5, el 9% un porcentaje inferior de menos de 2.0 y un 4% de 3.6 a 4.00.

Sin embargo, en el caso de los semiinternos los datos fueron los siguientes el índice académico mayor de estos estudiantes con 36% oscila entre 2.6 a 3.0, con 29% entre de 2.1 a 2.5, el 21% entre 3.1 a 3.5, el 7% un porcentaje inferior de menos de 2.0 y entre 3.6 a 4.00, respectivamente.

Sobre el objetivo número 3, Verificar los factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes internos y semiinternos de la Licenciatura en Educación Básica en la asignatura Práctica Docente en el cuatrimestre mayo-agosto del año 2011, se determinó que para alcanzar un rendimiento académico satisfactorio se necesita, según los estudiantes internos: la motivación de los padres, 74%; el 65% dijo que la dedicación a los estudios, un 48% afirmó que las relaciones con amigos de estudio, el 39% la motivación de los profesores, un 35% las expectativas de los familiares y docentes, el 17% consideró que un clima académico adecuado y el 4% la comprensión de los contenidos. En los semiinternos un 64% consideró que la motivación de los padres, el 61% dijo que la dedicación a los estudios, un 36% afirmó que las relaciones con los amigos de estudio, un 29% las expectativas de los familiares y docentes, un 25% la motivación de los profesores, el 18% consideró que un clima académico adecuado y el 11% la comprensión de los contenidos.

El rendimiento académico, envuelve una enorme capacidad explicativa de los distintos factores y espacios temporales que intervienen en el proceso de aprendizaje. Existen diferentes aspectos que se asocian al avance académico, entre los que intervienen componentes tanto internos como externos al individuo. Pueden ser de orden social, cognitivo y emocional.

En relación al objetivo número 4, Revisar los mecanismos que se aplican para lograr un rendimiento académico satisfactorio en los estudiantes internos y semiinternos de la Licenciatura en Educación Básica en la asignatura Práctica Docente del Instituto Superior

de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina en el cuatrimestre mayo-agosto del año 2011, el 65% de los internos consideró que los exámenes, un 47% los trabajos grupales, un 43% los proyectos y las prácticas, el 39% dijo la asignación de tareas, un 35% la participación en clase, el 30% los trabajos de investigación, el 26% las pruebas y un 9% dijo que otros. Los estudiantes semiinternos indicaron en un 46% los exámenes y la participación en clase, respectivamente; el 39% dijo que los trabajos grupales, el 36% consideró que los proyectos y las prácticas, el 32% afirmó que los trabajos de investigación, el 21% la asignación de tareas y el 7% las pruebas.

En cambio, los docentes afirmaron en un 75% que utilizan los proyectos y prácticas, los trabajos de investigación y los trabajos grupales, respectivamente. El 50% dijo que la participación en clase y otros, respectivamente; mientras que el 25% indicó que la asignación de tareas, pruebas y exámenes, respectivamente.

Además, especificaron que usan informes reflexivos de sus prácticas, diarios, portafolios, carpetas, auto y coevaluación, observaciones directas y grupo de discusión, exposiciones e investigaciones en el contexto escolar, los exámenes parciales y finales.

Otro de los mecanismos de evaluación o seguimiento del rendimiento académico de los estudiantes son las tutorías. Además de prácticas docentes en las aulas para observarlas y acompañamientos en las escuelas en los procesos de prácticas frontales. El 75% de los docentes encuestados afirmó que cumplen el horario para las tutorías y especificaron que ayudan a complementar el trabajo. Además, si el estudiante tiene duda en una tarea tiene la oportunidad de aclararla. Mientras que el 25% respondió que no cumplen.

Cuando se les pidió que especificaran por qué no cumplen dicho horario respondieron: por otras labores que se realizan, se hacen en otro horario, sin embargo, no se dejan de hacer.

El objetivo número 5, Identificar los efectos del rendimiento académico de los estudiantes internos y semiinternos en la asignatura Práctica Docente en el cuatrimestre mayo-agosto del año 2011.

En cuanto a los efectos presentados en el bajo rendimiento académico, según los estudiantes encuestados, están:

- a) Atraso en las posteriores asignaturas que dependen de la Práctica Docente como la pasantía en un 85%.
- b) Los estudiantes tienen que pagar dicha asignatura cuando se le queda en un 100%.
- c) Los estudiantes no terminan con el grupo que inician en un 80%.

Respecto al objetivo general, Analizar el rendimiento académico de los estudiantes internos y semiinternos de la Licenciatura en Educación Básica en la asignatura Práctica Docente en el cuatrimestre mayo-agosto 2011, se pudo comprobar que los estudiantes internos tienen un 39% de índice entre 2.6 a 3.0, con 31% entre 3.1 a 3.5, el 17% de 2.1 a 2.5, el 9% un porcentaje inferior de menos de 2.0 y un 4% de 3.6 a 4.00.

Los semiinternos tienen un índice académico mayor con 36% que oscila entre 2.6 a 3.0, con 29% entre de 2.1 a 2.5, el 21% entre 3.1 a 3.5, el 7% un porcentaje inferior de menos de 2.0 y entre 3.6 a 4.00, respectivamente.

Por lo que se comprobó que el rendimiento académico entre estudiantes internos y semiinternos es semejante. Aunque existen unas diferencias notorias que se evidenciaron con esta investigación.

Los estudiantes semiinternos tienen un rendimiento mayor que los internos con una diferencia de un 3% y la mayor cantidad de estudiantes que presentan un índice menor de 2.0 son los internos con una diferencia de un 2%.

## **Semblanza de las expositoras**

### **Carmen Mata**

Nuevo Milenio, calle 4 No. 06, Ingenio Arriba, Santiago.

**Cel.** 809-899 9966,

**Tel.** 809- 575-6116 y 809- 580-7224

carmenmata2009@gmail.com

La maestra Carmen Mata es licenciada en Educación Básica, cursada en el ISFODOSU, Recinto Luís Napoleón Núñez Molina, graduada con Summa Cum Laude. Además Magister en Ciencias de la Educación Mención Gestión de Centros Educativos, culminando con **índice en 4.0 y reconocida por la UAPA como la más destacada de Postgrado.**

Ha participado en múltiples eventos con instituciones como, La UNESCO, el ISFODOSU, La Fundación Cisneros, UTESA, UAPA, INTEC, Agencia de Cooperación Internacional de Japón JICA, OFDP, entre otras. Además en seminarios a nivel nacional e internacional.

Actualmente se desempeña como docente y coordinadora del Área de Educación Artística del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina, Licey al Medio, Santiago.

### **Leilany Balbuena Martínez.**

Entrada La Hicotea No.15, Villa Magante, Gaspar Hernández.

**Cel.** 849-214-8935/829-353-8408

leilanybalbuena@hotmail.com

La maestra Leilany Balbuena Martínez es licenciada en Educación Básica, cursada en el ISFODOSU, Recinto Luís Napoleón Núñez Molina, graduada con Summa Cum Laude. Además Magister en Ciencias de la Educación Mención Gestión de Centros Educativos, cursada en la UAPA.

Ha realizado cursos y seminarios tales como: Lecto-escritura a través de la Fundación Cisneros. Programa de Actualización de Maestros en Educación (AME), Uso de Trazos para la Escritura Script y Cursiva, participación en el II Modelo de las Naciones Unidas para la Educa-

ción Superior, Ciencia y Tecnología MONUESCYT 2008, curso sobre el Manejo de Microsoft Office 2003, seminario Dimensiones Ecológicas, Políticas, Económicas y Educativas del Medio Ambiente, curso taller: El Papel del Profesor de Educación Física en el Nivel Inicial. La Clase de Psicomotricidad, curso de Inglés por Inmersión para la Competitividad, y 2do Seminario Internacional "Estrategias Pedagógicas e Investigación Educativa".

Directora de la Escuela Multigrado Innovada Magante del Distrito Educativo 06-07 de Gaspar Hernández, República Dominicana, 2009. Actualmente es profesora de Internado en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Luís Napoleón Núñez Molina, Licey al Medio, Santiago.



## PANEL 3: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y BUENAS PRÁCTICAS

### 1. Implementación de estrategias innovadoras para el desarrollo de habilidades en las operaciones básicas en el área de Matemática en los alumnos de sexto B, escuela Rafaela Jiminián, año escolar 2011- 2012.

Aridia García, Ángela Martínez y Mayeli Santos (REPH).

#### Introducción

Para la realización de este proyecto de investigación-acción, el equipo investigador se insertó en el Centro Educativo Rafaela Jiminián y realizó un proceso de observación participante donde se observó en los estudiantes de sexto B, que algunos mostraban poco interés en las clases de matemáticas, por la razón de que no sabían realizar los ejercicios propuestos por la docente. Tenían temor de ir a la pizarra a resolver operaciones matemáticas. Otros no realizaban los ejercicios ni las tareas.

Ante esta situación decidimos profundizar más en el tema y aplicamos un diagnóstico cuyos resultados fueron los siguientes:

#### En la suma:

Al momento de llevar un número, no lo sumaban a las otras cantidades.

Trabajaron así:	La forma correcta es:
$\begin{array}{r} 135 \\ -109 \\ \hline 004 \end{array}$	$\begin{array}{r} 135 \\ -109 \\ \hline 026 \end{array}$

#### Multipliación

Estos alumnos no sabían las tablas de multiplicar, por tal razón no sabían ordenar las cantidades para multiplicarlas, lo cual no les permite un resultado correcto.

Trabajaron así:	La forma correcta es:
$\begin{array}{r} 635 \\ \times 06 \\ \hline 5820 \\ 635 \\ \hline 12170 \end{array}$	$\begin{array}{r} 65 \\ \times 06 \\ \hline 3810 \\ 000 \\ \hline 3810 \end{array}$

#### División

Se pudo evidenciar que los estudiantes tenían grandes dificultades a la hora de realizar la división.

Trabajan así:	La forma correcta es:
$293 \div 4 = 21$	$893 \div 4 = 223$
$150 \div 15 = 0$	$150 \div 15 = 10$

#### Objetivo general:

Implementar estrategias innovadoras para el desarrollo de habilidades en las operaciones básicas en el área de Matemática en los alumnos de sexto B, Escuela Rafaela Jiminián, año escolar 2011- 2012.

#### Objetivos específicos:

- Despertar el interés en los estudiantes para lograr una mejor comprensión de las operaciones básicas de matemáticas.
- Integrar a la familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos.
- Motivar el amor hacia la asignatura de matemática por parte de los estudiantes.
- Lograr la comprensión del aprendizaje a través de estrategias innovadoras.
- Usar los recursos e instrumentos que permitan el adecuado aprendizaje de las operaciones básicas de las matemáticas.

#### Principales referentes teóricos:

Garín Sayán (1990, P.94) plantea que *“El aprendizaje de las matemáticas fomenta el desarrollo de nuestras posibilidades mentales, y, por lo tanto su enseñanza nos dignifica como hombres. Nos enseñan a pensar y a resolver problemas que surjan en la vida, aparte de que la utilizamos en diferentes asignaturas”*.

Fermín (P. 45,198) dice *“para hacer una buena implementación en lo que es la enseñanza de la matemática, se debe utilizar varias etapas como son: la concreta, semiconcreta y la abstracta.*

En la etapa concreta: los materiales que se utilicen deben ser de fácil adquisición, tanto para el maestro como para el alumno.

**Etapas semiconcreta:** además de la manipulación de materiales no concretos, tales como carteles, dibujos gráficos y láminas, es necesario visualizar imágenes para que el alumno pueda llegar a una comprensión más profunda de lo tratado.

**Etapas abstracta:** es la más complicada, pero si las anteriores son trabajadas de manera eficaz esta complejidad disminuye notoriamente. En esta etapa se enseña la matemática pasando a la generalización de los conceptos.

**Metodología empleada**

**La observación:** es un recurso frecuentemente utilizado en investigaciones sobre la práctica educativa. Por lo general se utiliza cuando el propósito es cambiar prácticas en la escuela y en el aula.

**Diario personal:** es el llevado por parte del docente investigador que permite captar pensamientos, ideas, reacciones, sentimientos y percepciones, los cuales posibilitan comprender mejor tanto el problema como las intervenciones y sus efectos.

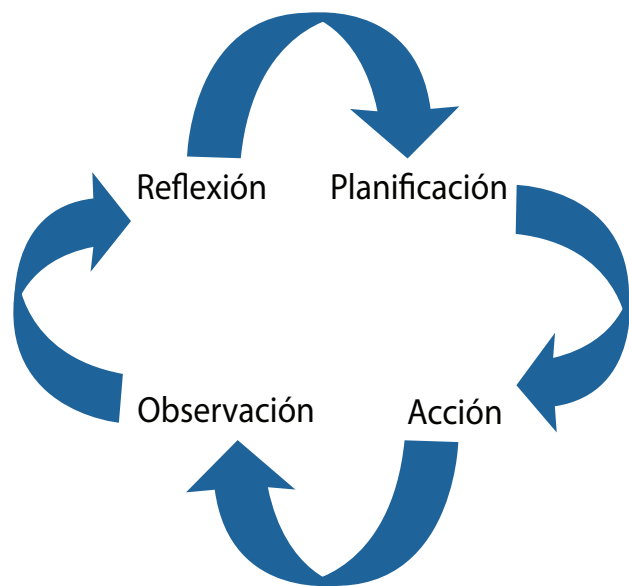
**El cuestionario:** consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito.

**El grupo focal:** es semejante a una entrevista, con la excepción que se trabaja con un grupo de docentes, y no solamente con uno de ellos por entrevista.

**Grabaciones en video:** es un instrumento que se utiliza para grabar la clase, eventos importantes, reuniones entre otros, completos o en parte, para tener mejor apreciación y reflexión de lo que está ocurriendo.

**La fotografía:** es una herramienta que sirve para captar los hechos y analizarlos con mayor fidelidad. También son útiles para relevar las subjetividades de los investigadores.

El estudio está conducido bajo el modelo de Kemmis porque es de todos el único hecho exclusivamente para aplicarlo en el ámbito educativo, además sus etapas o proceso cíclico favorece el ejercicio en la pasantía.



**Principales resultados y su discusión**

**Unidad de análisis: la motivación**

VALORACIÓN DE LOS PADRES	VALORACIÓN DE LA MAESTRA ANFITRIONA.	VALORACIÓN DEL EQUIPO.	VALORACIÓN DEL EQUIPO. COHERENCIAS	DISCREPANCIAS
<p>Los padres dieron las gracias por esta charla tan maravillosa, en especial un padre expresó las siguientes palabras: "Es importante que la escuela invite constantemente a los padres a encuentros como estos, porque es muy bueno que se integre la escuela con la comunidad".</p> <p>Otro dijo: "Los padres no deben pelearse frente a sus hijos, esto les puede causar deficiencia en el aprendizaje."</p> <p>Mientras que una madre dijo: "Yo siempre doy amor a mis hijos y me preocupo por su estado emocional".</p>	<p>"Fue buena idea realizar ese taller, pues muy pocas veces los padres se preocupan por la condición académica de sus hijos, desconociendo lo importante que son en el aprendizaje de ellos".</p>	<p>El equipo investigador considera que actividades como estas favorecen la integración de la familia y la escuela, ya que hemos visto el avance y la motivación que han tenido los alumnos en cada taller y en la realización de las tareas.</p>	<p>Los padres, la maestra guía, y el equipo investigador están totalmente de acuerdo en que la familia es el eje principal para el aprendizaje de los alumnos. Ya que con la ayuda de ellos los estudiantes sentirán más motivación para aprender de forma significativa.</p>	<p>No hay discrepancias</p>

### Unidad de análisis: la sustracción.

VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES.	VALORACIÓN DE LA MAESTRA GUÍA	VALORACIÓN DEL EQUIPO.	COHERENCIAS	DISCREPANCIAS
<p>Yisel: "Todo lo que se hizo estuvo bien y aprendí más de la resta".</p> <p>Pablo: "A través de los talleres mi aprendizaje sobre la resta ha sido mejor.</p> <p>La gran mayoría de los niños concordaron todos en lo expresado: "Nos sentimos muy bien y aprendimos más a restar y sumar. Lo que más nos gustó fue comprar en el colmado".</p>	<p>"Los estudiantes disfrutaron al máximo estos talleres, pues nunca se les había enseñado a restar de esta manera y con tantos materiales que favorecieron sus aprendizajes".</p>	<p>Consideramos que la resta es de suma importancia para poder realizar todo tipo de ejercicios matemáticos. La resta les permite un mayor desenvolvimiento en la realización de sus actividades diarias.</p> <p>Nuestros propósitos se lograron, ya que todos los estudiantes aprendieron a restar.</p>	<p>Hubo coincidencias entre el equipo de pasantes, la maestra anfitriona y los estudiantes porque todos coinciden en que en ambos talleres los alumnos pudieron aprender a restar y apreciaron la matemática de una manera divertida.</p> <p>Con la manipulación de materiales pudieron comprender la resta de una manera más fácil y práctica.</p>	<p>No hubo discrepancia.</p>

### Unidad de análisis: la división.

VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES.	VALORACIÓN DE LA MAESTRA GUÍA	VALORACIÓN DEL EQUIPO.	COHERENCIAS	DISCREPANCIAS
<p>Wisleny: "Es importante aprender a dividir porque así me puedo defender mejor en un colmado, tienda, supermercado o cualquier otro lugar.</p> <p>Rosa: "La división es importante porque mediante ella aprendo a repartir en partes iguales y a compartir con mis compañeros."</p> <p>Mientras que algunos dijeron: "Aprendemos más con la división a desenvolvernos en otros cursos posteriores".</p>	<p>El taller estuvo muy interesante e importante, los alumnos se mostraron muy atentos al tema de la división que aunque a veces resulta muy tediosa, de la forma en que fue impartida mantuvo a los muchachos atentos, bien involucrados en el mismo.</p> <p>Que los alumnos aprendan a dividir es importante porque conocen la equidad entre una cosa u otra, además aprenden a defenderse o a defender lo suyo, a manejarse en la vida con mejor desempeño y sobre todo a compartir.</p>	<p>Estamos de acuerdo con que la división es una operación fundamental para el desarrollo de los alumnos, gracias a esta pueden adquirir habilidades que les permiten defenderse en la vida diaria como aprender a compartir con los demás compañeros, y a tener un aprendizaje más significativos para los siguientes cursos.</p>	<p>El equipo investigador, la maestra anfitriona y los alumnos coincidieron en que los talleres de la división fueron impartidos de una manera dinámica y motivadora. También en que la división es esencial en la vida de cada estudiante para su buen desenvolvimiento en la vida diaria.</p>	<p>No hubo discrepancia.</p>

## Conclusiones

Tomando como referencia los objetivos planteados al inicio del proyecto de investigación- acción y los logros obtenidos en todo el proceso de enseñanza aprendizaje el equipo investigador llega a las siguientes conclusiones:

La implementación de estrategias innovadoras en consonancia con los propósitos propuestos en los contenidos del área, permitió que los niños se sintieran más motivados y disfrutaran la matemática como parte de la vida cotidiana.

Utilizar el juego como estrategia primordial en la matemática, promovió el interés y la motivación en los estudiantes y permitió una mejor comprensión de las operaciones básicas.

Las etapas de la matemática (concreta, semiconcreta y abstracta), juegan un papel fundamental en el aprendizaje de las operaciones básicas, ya que a través de estas los alumnos tuvieron un razonamiento lógico de lo que pudieron manipular y palpar.

Enseñar la matemática de manera real y concreta indujo a los estudiantes a adquirir destrezas para tener un buen desempeño en su vida diaria.

El uso de estrategias como resolución de problemas, trabajo en equipo y cálculo mental promovió aprendizajes más efectivos en los estudiantes, y lograron plantear y resolver problemas de forma más fácil y divertida.

La adecuada utilización de diversos recursos tanto estructurados como no estructurados potenció en los estudiantes la construcción de su propio conocimiento y la manipulación de estos les permitió ver la matemática de manera más objetiva.

Un factor importante para la motivación de los alumnos en el aprendizaje fue la integración de los padres en el proceso enseñanza - aprendizaje, esto hizo que los alumnos sintieran más seguridad e importancia en sí mismos, de esta manera cumplieron con sus responsabilidades con mayor facilidad.

Con la estimulación, se pudo evidenciar lo entusiasmados que estaban los alumnos en cada intervención, lo que facilitó que ellos realizaran las actividades con mayor dinamismo y rapidez.

El uso de estrategias divertidas permitió que los estudiantes mantuvieran un ferviente deseo de participación.

## **Bibliografía**

1. Boggino, N. (2004). Investigación Acción) Editora Homo Sapiens, Argentina.
2. Gairín Sallán, J. (1990). Las actitudes en educación: un estudio sobre educación matemática. Editorial Boixareu Universitaria España.
3. Jiménez, P. (1990). Como lograr una enseñanza activa de las Matemáticas. España CEAC.
4. Latorre, A. (2007). Investigación Acción. Cuarta Edición, Editora Grao. Barcelona.
5. Norte Checas Andrés (Matemáticas, universidad y sociedad) secretariado de publicaciones universidad de Murcia 1993.
6. Peralta, J. (1995). Principios didácticos e históricos para la enseñanza de la Matemática. Editorial Huerga y Fierro.
7. SEEC (1995). Nivel Básico. Editora Centenaria, S.A. República Dominicana.

## 2. Aplicación de estrategias para el fortalecimiento del aprendizaje de la lectoescritura de los estudiantes de 4to B en el área de Lengua Española del Nivel Básico, del centro educativo Mélida Giralt, en el año escolar 2011-2012.

Rosanna de León. Fátima García y Cinthia Hilario (REPH).

### Introducción

Saber leer y escribir es imprescindible para el ser humano, tanto para su desarrollo social como intelectual. Estos son elementos que van de la mano y que se deben de seguir mejorando cada día más principalmente en nuestros centros educativos dominicanos.

El centro educativo donde se implementó el plan de mejora lleva por nombre Escuela Básica Mélida Giralt. Dicho centro está ubicado en el sector Manolo Tavárez Justo (Los Salados Nuevos) en la ciudad de Santiago frente a la urbanización Los Reyes. Al sur limita con el sector Los Salados, al este con los sectores Gregorio Luperón (Camboya) y Buenos Aires y al oeste con el sector Las Tres Cruces, perteneciente a la comunidad de Jacagua.

En nuestro proceso de observación, ayudantía e intervención en el centro educativo Mélida Giralt, el equipo investigador tuvo la oportunidad de observar e identificar diferentes necesidades presentadas por los alumnos-as de 2do a 5to grado de la tanda matutina, como fueron: problema de aprendizaje en las operaciones básicas de las matemáticas, comprensión lectora, relaciones interpersonales, falta de atención, la lectoescritura, entre otras.

Las antes citadas fueron sustentadas a través de entrevistas realizadas a las maestras anfitrionas de cada aula y la aplicación de diversos instrumentos que arrojó que la problemática que más afectaba a los alumnos era la lectoescritura. Asimismo para poder avalar y comprobar los resultados de los antes mencionados, el equipo aplicó un instrumento diagnóstico, el cual consistió en la lectura del cuento "La cigarra y la hormiga" donde los estudiantes contestaron preguntas relacionadas con la misma. En dicho instrumento se evidenció que 17 estudiantes poseían debilidad en la lectoescritura, 8 en la ortografía y 6 en la caligrafía.

Con la lectura del cuento aplicado titulado "La cigarra y la hormiga" evidencio que: Los estudiantes poseían dificultad en la lectura, leían por sílabas y despacio, ausencia en la fluidez, mostraron dificultad en la pronunciación de palabras con 5 y 6 sílabas, tenían incoherencia en plasmar las ideas, por ejemplo, si se le preguntaba en el instrumento escrito: ¿En qué se diferencia la cigarra y la hormiga? Estos escribían lo siguiente "lasi garaocta tara laormigo varlaba".

De igual manera estos manifestaban falta de comprensión lectora, debilidad para retener y entender leído. Además, tenían miedo para leer y expresarse en voz alta ante los demás.

En cuanto al ejercicio escrito realizado por los estudiantes se evidenció que: tenían dificultad para acentuar las palabras, ausencia de los signos de puntuación, poco interés para producir ideas o textos, omitían letras en algunas palabras como son: H, R, S, M, Y, N, RR, G Y C, confundían las siguientes letras: C-S, Z-S, B-V, Y-LL, R-RR. Y algunos presentaban ilegibilidad en su escritura.

Para determinar las posibles causas, se aplicó un instrumento a los estudiantes objeto de estudio y a la maestra anfitriona, el mismo nos arrojó los siguientes resultados: la falta de integración de todos los actores afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, la escolaridad de los padres es incompleta, por lo que no le ofrecen el apoyo necesario en cuanto a lo intelectual a sus hijos(as) y el hábito de estudio es irregular en los mismos, prefieren jugar, ver televisión, dormir, escuchar música antes que leer y escribir.

Para mejorar esta necesidad educativa el equipo investigador se propuso alcanzar los siguientes objetivos.

### Objetivo general:

Fortalecer el aprendizaje de la lectoescritura de los estudiantes de 4to B en el área de Lengua Española del Nivel Básico, del centro educativo Mélida Giralt, en el año escolar 2011-2012, para que adquieran competencias necesarias y tengan un buen desempeño en la sociedad.

### Objetivos específicos:

- Implementar estrategias de lectura en los estudiantes, para que mejoren la fluidez y la comprensión de textos.

- Aplicar talleres de escritura que ayuden a los estudiantes al uso correcto de los aspectos gramaticales, para que estos lo utilicen de forma adecuada en sus escritos.
- Utilizar estrategias que ayuden a los estudiantes a tener mejor escritura, legibilidad y coherencia en sus escritos, para que al momento de producir textos sencillos expresen con claridad sus ideas.
- Elaborar textos breves de uso habitual: cuentos y cartas, para que los estudiantes amplíen su capacidad de producción y redacción.

### Principales referentes teóricos:

Para poder desarrollar las capacidades de la escritura y la lectura en los estudiantes objeto de estudio, fue necesario que este equipo investigador aplicara estrategias que permitieran el pleno desarrollo de nuestras actividades para así satisfacer las necesidades de los alumnos de 4to B. En este sentido, entendemos que las estrategias son un conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de los estudiantes con objetivo de alcanzar los propósitos planteados y la naturaleza de los conocimientos y con la finalidad de hacer efectivo el proceso de aprendizaje.

Borrero (2011) sostiene que *"los profesores pueden combinar la técnica de la lectura oral guiada y repetida con estas técnicas que se caracterizan todas por la lectura en voz alta"*. *"Lectura en pareja es cuando los estudiantes leen por turno, lectura en eco que se da cuando los estudiantes leen por porciones cortas textos que el profesor va leyendo como una oración y la lectura en coro es cuando los estudiantes leen el unísono con el profesor"*. El mismo afirma que *"la enseñanza de la fluidez en la lectura se inicia desde el comienzo de la escolarización, cuando el profesor lee cuentos y textos variados en voz alta y con la adecuada entonación"*.

Mientras que Camps (2004) sostiene que *"el estudiante debe tener un motivo para escribir, es decir una situación que lo empuje a hacerlo y actuar, por ejemplo, escribir un cuento, carta, poema, etc."*

De igual modo De Lima Jiménez (2006) plantea *"el muestreo es una estrategia que le exige al lector una permanente actividad. El estudiante debe llenar espacios en blanco con letras que le faltan al texto"*. Esto significa

que el muestreo le permite al docente saber con cuáles letras el alumno presenta deficiencia. También La Enciclopedia para Maestro (2007) plantea que *"la introducción de un recurso tecnológico pueden influir momentáneamente en el interés de los(as) estudiantes, debido a la novedad que representa su inclusión en la escuela y ayuda a dinamizar la clase"*.

Abreu (2005) afirma que *"el cuento es una de las modalidades que promueve múltiples habilidades, permite al niño(as) hacer volar su imaginación, desarrolla la creatividad y la fantasía y darse cuenta y reflexionar sobre sus propios gustos y preferencias"*. La misma autora sigue planteando que *"trabajar con fábula con sus alumnos/as, es una forma entretenida de crear amor por la lectura, aumenta el vocabulario y aprender una lección que les puede servir para toda la vida. Además esta sigue expresando que "los poemas que se escojan para dar una clase deberán estar relacionados con el tema de la unidad temática que se encuentren trabajando y los intereses de los alumnos"*.

Asimismo Ander (1999) señala que *"el taller es una forma de enseñar, sobre todo, de aprender mediante la realización de algo que se lleve a cabo conjuntamente, es decir, es aprender haciendo en grupo, este exige del trabajo cooperativo, exige un pensamiento integrador y exige el uso de las técnicas adecuadas"*.

Mientras que Martínez Camacho (2012) sostiene que *"el muro de letras como estrategia ayuda a trabajar la creatividad, proponiendo a los alumnos las actividades que ellos mismos han creado. En esta actividad los alumnos formarán palabras con las letras del muro. Esta actividad trabaja la competencia de conocer reglas del sistema de la lengua que son necesarias para construir palabras a partir de letras"*, consultado el (20/03/2012).

Además Gutiérrez (2012) expresa que *"producir textos para los niños, es algo difícil cuando no se tienen pautas para iniciarlo. El niño debe tener conciencia, vivenciar la utilidad que tiene el escribir un texto: un texto comunica algo, narra algo, explica, informa, incentiva, entretiene al lector"*. El niño debe experimentar el poder y el placer que da el dominio adecuado de la producción de un texto, es por eso que se puede producir textos siempre y cuando se les den pautas a los niños o ideas en las cuales se puedan basar para dar inicio a su producción, consultado el (1/5/2012).

De igual forma Alfonso (2009) plantea que la estrategia del disco fórum, es una herramienta de gran utilidad, que logra en poco tiempo abrir procesos de reflexión, sobre el tema que la canción plantea. De acuerdo con uno de sus principales exponentes, la definición de discoforum sería: *"es aquella actividad educativa de grupo que utilizando la música y la canción como eje, pretende, mediante el descubrimiento, vivencia y reflexión de realidades que viven y están latentes en el grupo o en la sociedad, desarrollar actitudes, experimentar cambios de comportamiento y educar en valores"*. Consultado el (1/5/2012).

Según ojo del Nivel Básico (1999) plantea las siguientes estrategias de aprendizaje para trabajar en el Primer Ciclo: Promoción del uso de la lengua con fines lúdicos, creativos y placenteros, a partir de sus experiencias comunicativas. Apreciación, comprensión y producción de textos orales y escritos en base a vivencias reales, simuladas o imaginarias, la dramatización y el desempeño de roles, en los que se manifieste y valore la diversidad lingüística. Integración de los errores del alumnado al proceso de aprendizaje, como recurso de planteo y resolución de dudas, dificultades o problemas, en forma individual o colectiva, en la comprensión y la producción de textos orales o escritos.

### Metodología empleada

La investigación acción es un proceso sistemático donde se indaga, analiza y reflexiona la práctica educativa. Se desarrolla especialmente en el ambiente educacional, con el objetivo de mejorar la práctica pedagógica y así satisfacer las necesidades presentadas por los alumnos/as.

El modelo asumido para esta investigación fue el de Kemmis, porque es el que se adapta y contempla las cuatro fases de la investigación acción por la cual nos regimos, estas son: planificación, acción, observación y reflexión.

Entre las técnicas y recursos utilizados para esta investigación hacemos mención a las siguientes:

La observación, nota de campo, cuestionarios, entrevistas, fotografías, textos de periódicos, carteles, cuentos, fábulas, poemas, muestreo en carteles, recursos tecnológicos, juegos y ejercicios impresos.

Las estrategias implementadas fueron: lectura y análisis de cuentos ilustrados, fábulas, reflexiones, escribir palabras en la pizarra después de la lectura, producciones de cartas, cuentos, ideas, oraciones, frases, dibujos, realizando ejercicios escritos, guía de trabajo, la lectura

compartida, lectura individual, lectura de cuento, poesía, fábulas, revistas, periódicos, poemas, disco fórum, juegos educativos y ortográficos, y trabajo en equipo.

### Resultados:

Después de haber implementado los diferentes talleres para el fortalecimiento de la lectoescritura de los estudiantes objeto de estudio, se evidenciaron cambios significativos que se obtuvieron en el desarrollo de estas acciones. En el siguiente cuadro se presenta la situación que mostraban los estudiantes antes de la aplicación del plan de acción, los cuales fueron arrojados en el instrumento diagnóstico y también se dan a conocer los logros obtenidos después de la puesta en marcha del plan de mejora.

ANTES	DESPUÉS
* Ausencia en la fluidez de la lectura.	* La mayoría de los educandos utiliza la letra mayúscula para iniciar una oración o texto.
* Olvido de la mayúscula en sus escritos.	* Han mejorado su caligrafía, porque se puede entender mucho mejor las ideas plasmadas.
* Falta de segmentación.	* Hacen uso de los signos de puntuación (punto y seguido, aparte, final, la coma, etc.).
* Falta de comprensión lectora.	* Relacionan y comprenden lo que leen.
* Debilidad para retener y entender lo antes leído.	* La mayoría de los alumnos han dejado de unir y enlazar las palabras.
* Miedo para expresarse en voz alta ante los demás.	* Reconocen cuando se utilizan la c, s, z, b, v, y, ll.
* Dificultad para acentuar las palabras.	* Todavía algunos estudiantes producen textos muy reducidos.
* Omisión de las letras h, s, m, r, y, n, rr, g y c.	* Redactan sus ideas con más claridad y belleza.
* Confusión de las letras c, s, z, b, v, y, ll, rr, r.	* No tienen miedo para expresarse en frente de las demás personas.
* Ilegibilidad en su caligrafía.	* La mayoría de los educandos han fortalecido su lectura fluida, aunque otros leen por sílaba.
* Olvido de algunos signos de puntuación.	
* Nivel bajo de producción escrita.	

Extraído de la tesis original 2012.

## Conclusión

Después de haber vivenciado y observado los cambios significativos con la aplicación de estrategias para el fortalecimiento del aprendizaje de la lectoescritura de los estudiantes de 4to B del centro educativo Mélida Giral, el equipo investigador ha llegado a las siguientes conclusiones:

- Con la implementación de estrategias como: el disco fórum, análisis de lecturas, cuentos, poesía, fábulas, lecturas individuales, compartida y socializadora permitió que los estudiantes objeto de estudio mejoraran su fluidez en la lectura y se incentivarán a leer en voz alta frente a sus demás compañeros.
- A través de la implementación del taller “En una mañana reflexiva comprendo lo que leo”, y diferentes estrategias tales como: lectura y análisis de reflexiones, dibujo, la socialización y la lectura silenciosa, se logró que los estudiantes de 4to B ampliaran y desarrollaran las habilidades de la comprensión lectora, por lo que es recomendable hacer uso de estas metodologías, ya que se alcanzan grandes resultados.
- La utilización de textos narrativos como cuentos y fábulas permitió que los estudiantes se motivaran a leer con más empatía, dedicación y concentración.
- El uso de estrategias motivadoras como lecturas de reflexiones, oraciones, canciones, dinámicas, entre otras al inicio de la docencia ayudó a que los estudiantes se sintieran más interesados por lo que se llevaría a cabo en la jornada de clase. Además permitió dinamizar y hacer diferente la misma.
- El trabajo en equipo fortaleció las relaciones interpersonales, mejoró la disciplina y los estudiantes se ayudaron unos con otros a realizar las actividades.
- La aplicación de los talleres “Conociendo letras grandes y pequeñas en periódicos y revistas, de forma divertida dime dónde voy tendré sentido y mira con quien voy y verás la linda palabra que soy” ayudaron a que los estudiantes tomaran en cuenta el uso correcto de la mayúscula, la unión de las palabras (segmentación correcta) y la utilización de los signos de puntuación mejorando así su ortografía.

- La utilización de las estrategias como: la caligrafía, rótulos y ejercicios con oraciones con todas las palabras enlazadas entre sí, permitió que los estudiantes mejoraran el trazado, belleza, claridad y coherencia en sus escritos.

Con la elaboración de textos de uso habitual como: cuentos y cartas se amplió la capacidad de producción y redacción de textos, ya que al ser de su interés estos produjeron con más facilidad, imaginaron, expresaron sus sentimientos y emociones en dichos escritos. Por lo que hay que promover estas actividades en los educandos para el desarrollo de la competencia escrita.

A través de la puesta en marcha de las estrategias como: talleres, juegos ortográficos, sopa de letras, muro de letras, muestreo en carteles y ejercicios, rótulos con oraciones sin segmentar correctamente, elaboraciones de textos de interés de los alumnos, y diferentes tipos de lecturas ayudaron a que los alumnos objeto de estudio mejoraran las debilidades que antes presentaban y fortalecieron la lectura y escritura en su proceso de aprendizaje. Porque mediante estos aprendieron a cómo hacer las cosas, perfeccionaron sus capacidades, alcanzaron un nivel académico con mejores habilidades y competencias, las cuales serán manifestadas en otros grados.



## Bibliografía

1. Abreu, Elia y de Lima Jiménez, Dinorah (2005) Talleres integrados de lectoescritura 2: poesías, cuentos y fábulas (1era edición). República Dominicana.
2. Ander Egg, Ezequiel (1999). El taller: una alternativa de renovación pedagógica. (3era edición). Argentina.
3. Alfonso, Antonio (2009) Estrategia del Discoforum de la página web <http://www.scribd.com/doc/18084626/DISCOFORUM-COMO-ESTRATEGIA-DE-SENSIBILIZACION>. 25/5/2012
4. Concepción Calderón, Milagros A (2006). La lengua Oral y Escrita: Estrategias para un Aprendizaje. República Dominicana, Santo Domingo.
5. De Lima Jiménez, Dinorah, Rodríguez González, Mercedes y Scheker Mendoza, Ancell (2006). Guía de lectura y escritura (3era edición). República Dominicana.
6. Gutiérrez, Mabel (2011) Estrategias para trabajar la producción escrita de la página web [www.escuelademabel.com/.../ideas-para-la-producción-de-textos](http://www.escuelademabel.com/.../ideas-para-la-producción-de-textos) Ideas para la producción de textos significativos | En la escuela de. 1/6/2012
7. Martínez Camacho, Maribel Muro de letra, estrategia para trabajar la ortografía de la página web <http://orientacionandujar.wordpress.com/2011/03/17/conciencia-fonologica-y-competencias-basicas-el-muro-de-las-letras/>. 20/3/2012.
8. Nivel Básico (1999). (3era edición). República Dominicana, Santo Domingo.

### 3. Implementación de estrategias que fomenten el disfrute por la lectura en los niños del preprimario C en el centro educativo Eugenio Deschamps, año escolar 2011-2012.

Marivel Adames, Mónica Domínguez y Lisbeth Marte (REPH).

#### Introducción, contextualización y problema

En el Nivel Inicial es de vital importancia fomentar en los niños el gusto por la lectura, ya que con esta se estimula no solo el lenguaje, sino también las demás dimensiones del desarrollo integral de su aprendizaje. Esta permite el contacto directo con la realidad, mejora las relaciones humanas, la creatividad, y enriquece el vocabulario, favoreciendo la expresión y comprensión oral y la expresión escrita.

De acuerdo a algunos autores, los niños que han tenido la oportunidad de desarrollar estos conocimientos, destrezas y actitudes entre los 0 y los 6 años, demuestran estar mejor preparados para beneficiarse de la instrucción recibida en el entorno escolar formal y alcanzar las metas de aprendizaje propuestas, dentro de los plazos establecidos en los programas escolares. La ausencia o la pobreza de estas experiencias se traducen en un desarrollo limitado de la alfabetización temprana, que aporta las bases cognitivas, afectivas y sociales para el aprendizaje escolar posterior.

Durante las visitas realizadas al centro educativo Eugenio Deschamps, al aula C del Tercer Ciclo del Nivel Inicial, el equipo investigador observó que la mayoría de los niños, al momento de visitar los rincones en el juego-trabajo, tiene bajo nivel de preferencia por el rincón de biblioteca. La elección del rincón, por cada niño, es libre y se observó en la mayoría de los niños falta de interés en asistir al rincón de biblioteca.

En actividades realizadas durante las intervenciones, el equipo notó que muchos niños se distraen cuando la maestra les lee cuentos; las actividades indicadas por la maestra las realizan luego de repetírselas varias veces; se les dificulta reconocer sus nombres escritos en tarjetas y otros rótulos del aula; conocen el uso de cada rincón, pero se les dificulta llamarlos por sus nombres.

#### Objetivo general:

Fomentar en los niños el disfrute por la lectura a través de estrategias innovadoras que despierten en ellos la curiosidad por los materiales impresos, las imágenes y los sonidos.

#### Objetivos específicos:

- Incentivar en los niños el interés por la lectura a través de dramatizaciones de cuentos, canciones e historias.
- Despertar en los niños la curiosidad por los materiales impresos, las imágenes y los sonidos a través de la manipulación de diferentes textos escritos, carteles y canciones.
- Iniciar a los niños en el desarrollo del hábito de la lectura utilizando la creación e ilustración de cuentos, fábulas, poesías, poemas, leyendas e historietas.

#### Principales referentes teóricos:

Ollila, Lloyd (2001, pág. 82) plantea *“un aspecto muy importante en el rol del profesor es fomentar el interés de cada niño por desear aprender a leer, sin tener en cuenta el nivel de preparación”*.

Según Posada, Álvaro (2005, pág. 433) *“el gusto por la lectura no es innato y la relación de niños y jóvenes no se da sin que el adulto intervenga, intervención que consiste fundamentalmente en la facilitación de encuentros agradables con los libros, condición sin la cual es imposible conseguir el objetivo”*.

Sastrías, Martha (2003, págs. 5) considera *“la literatura infantil como las manifestaciones y actividades con propósito lúdico o artístico dirigidas al niño a través de la palabra hablada o escrita. Así podemos decir que, además del cuento, los arrullos, canciones, rimas, rondas, adivinanzas, juegos de palabras, trabalenguas, juegos dramáticos, leyendas, fábulas, novelas y dramas, entran en el género de la literatura infantil”*.

Para Glenn Doman (1999, págs. 171,172) *“los niños muy pequeños pueden aprender y aprenden a leer palabras, frases y párrafos exactamente del mismo modo que aprenden a comprender las palabras, las frases y los párrafos en el lenguaje hablado”*.

Doman expresa que, “si por algún motivo sólo se pudiera otorgar al niño una sola capacidad, esa capacidad única debería ser, sin duda alguna, la lectura”.

Solé, Isabel (2006, pág. 53) afirma “la enseñanza inicial de la lectura debe asegurar la interacción significativa y funcional del niño con la lengua escrita, como medio para que construya los conocimientos necesarios para poder ir abordando las distintas fases que supone su aprendizaje. Ello implica que en el aula el texto escrito esté presente de forma pertinente –en los libros, en los carteles que anuncian determinadas actividades (salidas, acontecimientos), en las etiquetas que tengan sentido (por ejemplo, las que indican el nombre del niño) –y no indiscriminada. Implica también que los adultos que tienen a su cargo la educación de los niños usen la lengua escrita cuando sea posible y necesario delante de ellos (para escribir una nota a los padres, para transmitir un mensaje a otra clase, etc.)”.

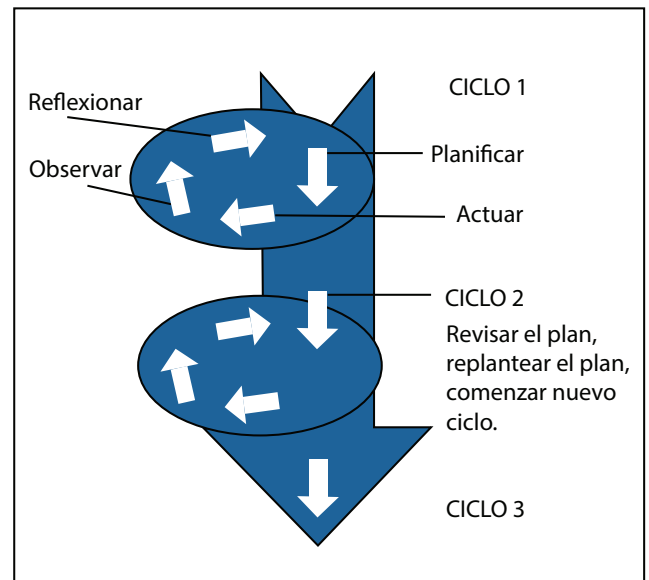
Porras Arévalo, Julia (2011, pág. 125) expresa “desde la primera infancia, es necesario crear en los niños el hábito de la lectura porque a través de esta experimentarán el placer de viajar a mundos reales y fantásticos”.

Sánchez, Danilo (1997, págs. 6, 9-10) expresa, “una lectura oportuna para la edad de un niño puede ayudar a que dé esos grandes saltos cualitativos en su formación, que lo hacen pasar de una etapa a otra; son determinadas lecturas las orientadoras del destino de los hombres que los impulsan a dar pasos de gigantes, siempre hacia un nivel mejor”.

### Metodología empleada

Utilizamos la metodología de la investigación-acción que, es una forma de indagación auto-reflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado o dirección) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas sociales o educativas; su comprensión sobre las mismas; y, las situaciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo) (Kemmis, 1988).

### Modelo de investigación-acción planteado por Kemmis.



Este modelo elaborado para aplicarlo a la enseñanza, se organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación.

### Principales resultados y su discusión

Después de haber llevado a cabo este proyecto de investigación-acción a través de la realización de once (11) talleres planificados con el objetivo de fomentar en los niños el disfrute por la lectura, presentamos los siguientes resultados traducidos en innovaciones o mejoras analizadas y discutidas:

ANTES DEL PROYECTO	MEJORAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de interés por el rincón de biblioteca.</li> <li>• Poca atención a la lectura de cuentos y demás textos infantiles.</li> <li>• Dificultad para seguir indicaciones de la maestra.</li> <li>• Poco interés en reconocer sus nombres escritos en tarjetas.</li> <li>• Dificultad para nombrar los diferentes rincones.</li> <li>• Falta de elementos y ambientación en el rincón de biblioteca.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los niños están interesados por visitar el rincón de biblioteca.</li> <li>- Disfrutan y comprenden la lectura de cuentos, retahílas, trabalenguas, rimas, adivinanzas y fábulas realizando producciones de su propia autoría.</li> <li>- Prestan mayor atención al momento de recibir indicaciones por parte de la maestra.</li> <li>- Reconocen sus nombres escritos en fichas, tarjetas, libros y el de algunos de sus compañeros; además, los escriben sin necesidad de verlos escritos.</li> <li>- Los niños se refieren a cada rincón por su nombre.</li> <li>- Reubicación y ambientación adecuada de este espacio en el aula, haciendo del mismo un lugar interesante y acogedor para realizar las actividades propias del lugar.</li> </ul>

## Fotos de evidencias de los talleres



## Conclusiones

Tomando en cuenta las conceptualizaciones, metodología, la aplicación del modelo asumido, las técnicas y estrategias implementadas en la producción de los talleres; así como las observaciones, reflexiones, triangulaciones y resultados obtenidos de los aspectos referentes a la hipótesis de acción y a los objetivos que se plantean en esta investigación-acción, el equipo investigador:

- Verificó que el uso de rimas con sus nombres propios ayudó al reconocimiento de las letras que componen el mismo.
- Comprobó que el uso de la tecnología en el aula fomenta el interés de los niños por aprender, y los mantiene animados.
- Constató que la lectura de cuentos infantiles despierta en los niños, su imaginación, su creatividad y desarrollan su sentido crítico.
- Verificó que los trabalenguas desarrollan la concentración, la pronunciación, vocalización y escucha de las palabras, fonemas y sílabas expresadas, y que entretienen y divierten a los niños.
- Verificó que el uso de las adivinanzas propician el desarrollo de formación de conceptos, se estimula la imaginación y el proceso de asociación de ideas de manera divertida, permitiendo que los niños se interesen por aprender.
- Constató que el fomentar en los niños el disfrute por la lectura a través de estrategias innovadoras despierta en ellos la curiosidad por los materiales impresos, las imágenes y los sonidos.

## Fotos de evidencias del cierre de los talleres



## Bibliografía

1. Best, J.W. Como Investigar en Educación. Ediciones Morata, S.A. Décima Edición. Madrid. 2008.
2. Buendía, Leonor; Colás, Pilar y Hernández, Fuentasanta. Métodos de Investigación en Psicopedagogía. Editorial McGraw-Hill. Segunda Edición. España. 2009.
3. El Modelo Pedagógico en el Nivel Inicial. SEE, Versión Preliminar. 2008. República Dominicana.
4. Caron, Bettina. Niños Promotores de la Lectura: de la Comprensión de Textos. Primera Edición. 3ra reimpresión. Ediciones Novedades Educativas, 2009. Buenos Aires.
5. Círculo Infantil. Proyecto Curricular del Centro. Segunda Edición. 2002. Editora BUHO. República Dominicana.
6. Concepción Calderón, Milagros. Orientaciones Metodológicas para el Uso del Material Didáctico en el Nivel Inicial. Primera Edición. 2006. SEE. República Dominicana.
7. Condemarín, Mabel y Milicic, Neva. Jugar y Leer: Guía para Padres y Animadores de Lectura. Primera Edición. 1998. Editorial del Nuevo Extremo S.A. Buenos Aires, Argentina.
8. Dobles Rodríguez, Margarita. Literatura Infantil. Cuarta Reimpresión. 2007. Editorial EUNED. Costa Rica.
9. Doman, Glenn. Cómo Enseñar a Leer a su Bebé. Décima Edición. 2009. Editorial EDAF. España.

#### 4. Uso de recursos como estrategias para el proceso de enseñanza aprendizaje de la Ciencias Naturales en el primer grado del Primer Ciclo, Nivel Medio.

Centro educativo Juan Bautista de La Salle. Reyna Caba (UCATECI).

##### Introducción

Enseñar correctamente es la meta principal de todo/a buen maestro/a. Para lograrlo es necesario el uso correcto de buenas estrategias, así como el uso apropiado de los recursos didácticos para que el proceso enseñanza-aprendizaje sea verdaderamente significativo.

Sabiendo que enseñar en este caso Ciencias de la Naturaleza, permite la comunicación con todo el entorno natural y social que nos rodea es muy importante tomar en cuenta el cuidado y preservación de los recursos naturales para la factibilidad de la vida en nuestro planeta.

En esta investigación que lleva como tema *“Uso de Estrategias como Recursos para la Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza”*, tiene como finalidad iniciar un proceso de cambio en el profesorado para que estos conviertan a sus estudiantes en sujetos observadores, investigativos, amantes de la naturaleza y constructores de conocimientos útiles para la vida.

La investigación acción se realizó en el liceo matutino San Juan Bautista de La Salle, Arroyo Frío, en el primer grado del Primer Ciclo del Nivel Medio. Este centro educativo pertenece al Distrito Educativo 06-01 de José Contreras; está ubicado en una hermosa comunidad rural en el corazón de la cordillera Septentrional llamada El Caimito Puesto Grande, perteneciente al distrito municipal San Víctor, provincia Espaillat.

La creación de este centro de estudio garantiza a los habitantes de la comunidad, así como a las comunidades vecinas, la oportunidad de realizar sus estudios secundarios. Dentro de los logros obtenidos por los estudiantes cabe destacar: primer lugar en las olimpiadas de matemática, representando al país en Costa Rica, estudiantes becados en La Habana Cuba, otros graduados en diferentes carreras universitarias, mientras que otros egresados se encuentran cursando carreras universitarias en diferentes universidades del país.

##### Planteamiento del problema

Las observaciones a las fichas de acompañamientos llevadas a cabo por el director del liceo matutino y la coordinadora pedagógica revelan que en el área de Ciencias de la Naturaleza en el primer grado, Primer Ciclo del Nivel Medio, no se están utilizando estrategias y recursos adecuados para la comprensión de los contenidos curriculares, los cuales obstaculizan el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura Biología Básica 1.

El aprendizaje de las ciencias, en especial el de las Ciencias de la Naturaleza, reviste una gran importancia para todos los ciudadanos, puesto que esta área es la que debe inducir a los estudiantes al interés por la investigación científica, el cuidado y la preservación del medio ambiente, así como el cuidado por la vida en el planeta.

Con esta investigación se pretende elevar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes de este nivel, y la forma de enseñar de los docentes, que son los ejes centrales del proceso enseñanza-aprendizaje de la Ciencia.

La Organización de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, (1998) en uno de los principios de la declaración mundial de la enseñanza de la ciencias dice que *“La enseñanza de la ciencia, en sentido amplio, sin discriminación e incluyendo todos los niveles y modalidades constituye una condición fundamental para la democracia y para asegurar un desarrollo sostenible”* (p.12). La misma organización, sostiene que *“el progreso en la Ciencia hace que el papel de las universidades sea particularmente importante en la promoción y en la modernización de la enseñanza de la Ciencia y en su coordinación con todos los niveles de la educación”* (p.12).

Se asume como un gran compromiso convertir estas debilidades en fortalezas, pues se considera que las mismas revisten gran importancia, ya que en este proceso es vital saber cómo voy a enseñar los propósitos programados y con qué los voy a lograr.

Para determinar los factores que impiden que la práctica educativa en el liceo seleccionado para la realización de esta investigación-acción se realizó una observación a los recursos didácticos destinados a la enseñanza de la Biología evidenciando que no existe laboratorio de ciencia y otros materiales igualmente

importantes para el proceso enseñanza –aprendizaje; esto se suma con la dificultad presentada por la docente al no contar con estrategias en caminadas a lograr el desarrollo intelectual de los educandos.

### Preguntas de investigación

¿Cómo lograr que lo/as estudiantes se sientan motivados por la investigación científica?

¿Cuáles estrategias serán factibles utilizar para que los/as estudiantes del primer grado del Nivel Medio se sientan motivados por la investigación?

¿Cómo lograr que los estudiantes sean partícipes en la elaboración de recursos didácticos?

¿Cuáles actividades ayudarán a los estudiantes a adquirir las competencias necesarias?

Se considera que con el uso de materiales didácticos y estrategias innovadoras en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Ciencias de la Naturaleza, se logra que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para lograr aprendizajes significativos en los contenidos programados, es por eso que se considera de suma importancia fortalecer las competencias para el logro de aprendizajes útiles para la vida, o sea, significativos. Esto motivó a reflexionar el planteamiento de Fourez (1994), él al referirse a la enseñanza de la ciencia sostuvo que: *“Es la convicción la que ha conducido a postular el derecho que tienen todos los ciudadanos y ciudadanas a una alfabetización científica y tecnológica básica”* (p.54).

En el liceo San Juan Bautista de La Salle, no se está cumpliendo con dicho postulado. Puesto que se está enseñando la Ciencia, en este caso Biología Básica 1, de forma tradicional sin tomar en cuenta el medio ambiente, así como la realización de prácticas sencillas de laboratorios, las cuales se pueden realizar para lograr una mayor comprensión de los contenidos curriculares.

Con esta investigación se persigue poner a la disposición de los/as profesores/as de Ciencias de la Naturaleza, así como a los alumnos del primer grado, Primer Ciclo del Nivel Medio, estrategias útiles, acordes con su contexto natural y social donde se involucren a los estudiantes en la construcción de recursos didácticos a bajo costo que les permitan poner en práctica sus conocimientos, creatividad, integración en equipos de trabajo y disposición a aprender haciendo.

### Objetivo general:

Identificar las estrategias docentes que favorezcan aprendizajes significativos en el proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza.

### Objetivos específicos:

- Verificar cuáles de las estrategias pedagógicas innovadoras produce más motivación por la investigación científica en los estudiantes.
- Constatar el uso de recursos del medio en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza.
- Analizar cuáles estrategias docentes se podrían desarrollar para la implementación de un plan de mejora con estudiantes y docentes, a fin de que se logre la adquisición de las competencias necesarias en el proceso enseñanza-aprendizaje en el área de Ciencias de la Naturaleza.
- Determinar cuáles medios educativos y estrategias favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de incorporarlos a la práctica educativa.
- Determinar un procedimiento factible para la elaboración de recursos didácticos en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza.

### Principales referentes teóricos:

Para la realización de la investigación fue necesario consultar el planteamiento de connotados especialistas sobre el tema objeto de investigación como referencia para lograr la objetividad del mismo; entre los que se encuentran.

Bixio, (2001), al referirse a las estrategias de enseñanza sostuvo que *“Son procedimientos flexibles y adaptables que el docente utiliza de acuerdo a las circunstancias de enseñanza”* (p.35).

Por su parte Feldman, (2005) el aprendizaje *“es el proceso a través del cual se adquieren nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación.”*(p.112).



Las autoras coinciden con Feldman, en el sentido de que las habilidades y destrezas adquiridas por los alumnos deben ser para la vida, tomando en cuenta que el estudio es el punto de partida en la formación de los sujetos que demanda la sociedad actual.

Flores, (1999), sostiene que *“el aprendizaje humano es una construcción de cada individuo que logra modificar su estructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración. Es decir, el verdadero aprendizaje es aquel que contribuye al desarrollo de la persona”*. (p.235).

Freire, (2005), afirma que *“nadie enseña a nadie y nadie se educa solo, los hombres se educan juntos en la transformación del mundo”*. (p.45).

Para Bruner, (2005), el aprendizaje por descubrimiento está sustentada por Piaget, quien considera que aprender es sobre todo descubrir. Este gran epistemólogo sustentó en su tesis, que *“el aprendizaje es el resultado de la interacción entre las estructuras asimiladoras del sujeto que aprende, y las experiencias específicas que ofrece el medio”*. Bruner y otros colaboradores de Piaget se dedicaron a difundir el modelo de aprendizaje por descubrimiento, el cual tiene como principio fundamental que el contenido principal a ser aprendido no se debe enunciar anticipadamente, sino que debe ser descubierto por los alumnos. Esto significa que, para apropiarse de un conocimiento, el educando primero tiene que involucrarse activamente en su construcción.

Mientras que Liberman, en una conferencia pronunciada en marzo 2001, expresa que: *“El aprendizaje es algo social que se hace en la comunidad, en el grupo social”*. En consecuencia a los profesores se les pide que se conviertan en miembros de una comunidad educativa. Los alumnos ocupan el centro de la enseñanza-aprendizaje. Los profesores aprenden enseñando y también investigando.

De acuerdo con Educare, (2001), *“el aprendizaje constituye un cambio situado definitivamente en el alumno y la enseñanza es un crecimiento personal e institucional”* (p.256).

Lepeley (2000), sostiene que: En la era del conocimiento el ser humano es el centro de toda organización y las nuevas estructuras imponen nuevas demandas en las situaciones educacionales y nuevas responsabilidades a los profesores como generadores y transmisores

del conocimiento. En la actualidad el uso extensivo de computadoras y tecnología informática es una necesidad crítica e inevitable en el sector educacional (p.63).

Por su parte, Cassola (2010), coincide con Lepeley, cuando expresa que vivimos en el tiempo de la información y gestión del conocimiento y para informar, generar, transmitir y compartir el conocimiento nos valemos de la comunicación que, a lo largo de la historia de la humanidad, ha jugado un papel vital en el desarrollo del hombre como ser social (p.30).

Estas son algunas de las razones por las que se considera oportuno que el docente haga uso de las TIC, para desarrollar lo expuesto por el precursor de la corriente filosófica. *“El constructivismo”*, el mismo al referirse a las estrategias sostenía que el papel del docente consiste en *“crear situaciones adecuadas para el desarrollo de nuevos esquemas y estructuras”*.

En el mismo orden la SEE (2000), señala que *“las estrategias de enseñanza-aprendizaje constituyen la secuencia de actividades planificadas y organizadas sistemáticamente para permitir la construcción de conocimientos en el ámbito escolar y en la permanente interacción con las comunidades”* (pp.5-14). Por tal razón las estrategias deben apoyarse en la dinámica natural de la vida, para resolver las distintas necesidades y satisfacer las diferentes demandas. Las cuales si no son asumidas con el rigor que ameritan pueden convertirse en debilidades.

## **Metodología empleada**

El tipo de investigación que se puso en práctica es la investigación-acción, la misma es un proyecto de acción vinculada a las necesidades del profesorado de Ciencias de la Naturaleza. Este modelo de investigación es planteada como una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar sus acciones docentes o profesionales y que le posibilita revisar su práctica a la luz de la evidencia obtenida de los datos y del juicio crítico de otras personas.

El diseño de la investigación es de tipo cualitativo y los beneficiarios de la misma son 57 estudiantes del primer grado, Primer Ciclo del Nivel Medio, los cuales estaban divididos en dos secciones: 29 estudiantes primero A y 28 estudiantes primero B, así como la docente encargada de impartir la asignatura. Los estudiantes fueron concientizados sobre la necesidad de poner en marcha un plan de mejora que les permitiera adquirir las competencias necesarias para ser promovidos

al grado siguiente, para esto se realizó una jornada de concientización, tanto la docente como los estudiantes se comprometieron con la propuesta presentada, la cual consistía en abordar los contenidos más relevantes del grado en el área de Ciencias de la Naturaleza en 10 clases modelos utilizando recursos y estrategias que facilitarían la rápida incorporación de los conocimientos por parte de los estudiantes.

Los instrumentos de investigación utilizados para la realización del proyecto fueron: entrevistas, cuestionarios, ítems para indagar los conocimientos previos, diario del investigador, entre otros. Para la puesta en práctica del plan de mejora se utilizaron como recursos y/o estrategias como prácticas sencillas de laboratorios utilizando recursos del medio, presentación de videos, canciones, dramatizaciones, excursión por el entorno escolar, se gestionaron cinco microscopios prestados de otro centro educativo, entre otras. Al final de cada intervención se le aplicaba un instrumento a los estudiantes con el propósito de conocer el impacto de la técnica utilizada. En el desarrollo de la clase se pudo constatar que la práctica que más le impactó fue el uso del microscopio, pues confesaron que no habían tenido la oportunidad de usarlo.

### **Principales resultados y su discusión**

Los resultados se pudieron evidenciar de inmediato con la integración total de los estudiantes y la docente, estos pusieron de manifiesto su humildad, deseo de superación y tolerancia al cambio. En el desarrollo del plan de mejora los estudiantes construyeron recursos utilizando lo que tenían disponible en su entorno, además los resultados cuando se le aplicó la evaluación de fin de semestre fueron muy satisfactorios, evidenciando que los mismos se apropiaron de los contenidos didácticos planteados por el Ministerio de Educación de la República Dominicana.

### **Conclusiones**

Las intervenciones permitieron detectar que existen diversos factores que impiden que el proceso de enseñanza se realice con calidad, entre esos factores se pueden destacar:

Metodología limitada utilizada por las/os docentes.

Uso inadecuado de los recursos didácticos para la enseñanza.

Implementación de estrategias inadecuadas.

En la actualidad se hace necesario buscar nuevas alternativas para el logro de un aprendizaje eficaz, el cual debe promover la participación activa de los estudiantes, promoviendo la integración de la teoría con la práctica.

### **Bibliografía**

1. Castillo, p. (2000). Enseñar a estudiar...aprender a aprender. Impreso en España.
2. Camilloni, A. (2001). Corrientes didácticas contemporáneas. Impreso en Talleres Gráficos D'Aversa.
3. Diccionario Larousse. México: ediciones Larousse, S. A. de C.V.
4. Flores, R. (1998). Hacia una pedagogía del conocimiento. Colombia: McGraw-Hill.
5. García, M. (2001). Formación del profesorado para el cambio educativo.
6. Gallego, A. y Gallego, R. (2006). Acerca de la Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
7. Guzmán, A. y Concepción, M. (1995). Orientaciones Didácticas para el proceso enseñanza-aprendizaje. Barcelona, España: Ed. EUB.
8. Hernández, R.; Fernández, C. y Pilar, L. (2010). Metodología de la investigación. Quinta edición. McGraw-Hill interamericana Editores.
9. Latorre, A. (2007). La investigación-acción. Cuarta edición. Editorial Graó. De IRIF, S.L.
10. Lepeley, M. (2000). Gestión de la Calidad en Educación. McGraw-Hill. C/ Franse Tárrega, 32-34. 08027 Barcelona.
11. Novak, K. y Govin, N. (1998). Aprendiendo a Aprender.

### **Semblanza de la expositora**

#### **Reyna Antonia Caba Rojas**

Nació el 15 de noviembre del año 1968 en Moca, provincia Espaillat, realizó sus estudios primarios, secundarios y universitarios en esta localidad. Los estudios de maestría en la Universidad Católica Tecnológica del Cibao (UCATECI), La Vega. Durante 22 años ininterrumpidos viene desempeñando su labor docente en diferentes escuelas y liceos del Distrito Educativo 06-01 de José Contreras. El 23 de noviembre del 2011 pasa a formar parte del equipo de docente del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Luís Napoleón Núñez Molina.

## 5. Aplicación de estrategias para el fortalecimiento de la redacción y la producción de textos orales y escritos, en el área de Lengua Española con los y las estudiantes de sexto grado del Nivel Básico, del centro educativo Genaro Pérez, durante el año escolar 2011-2012.

Nadely Hiraldo Parra Yanina Reyes Tavárez (REPH)

### Introducción

La producción y redacción de textos es el proceso más intelectual y complejo en el área de la lengua, el cual para su eficaz desarrollo necesita del buen manejo de la lectura y la escritura. Comprendiendo la importancia de la redacción y la producción oral y escrita en sexto grado del Nivel Básico, dada las deficiencias encontradas en los estudiantes, el equipo investigador elaboró el proyecto Aplicación de estrategias para el fortalecimiento de la redacción y la producción de textos orales y escritos, en el área de Lengua Española con los y las estudiantes de sexto grado del Nivel Básico, del centro educativo Genaro Pérez, durante el año escolar 2011-2012, a fin de lograr las mejoras en el proceso de aprendizaje.

El problema fue detectado a partir de la aplicación de varios ejercicios que implicaban redacciones, descripciones, realización de ejercicios de interpretación y producción a partir de los cuentos ("El pan redondo y el Día del Silencio"... ) y otros textos de interés y al nivel de los niños. Se identificaron las siguientes debilidades:

- Dificultad para identificar la idea central de los textos.
- Inconveniente para argumentar e identificar la moraleja en las lecturas.
- Carencia de los conectores para el logro de la coherencia textual.
- Limitación al expresarse de manera oral y escrita.
- Problema en la escritura, en el uso de acentos ortográficos, ilegibilidad de la escritura.

### Objetivo general:

Aplicar estrategias en el área de Lengua Española que fortalezcan la redacción y la producción de textos orales y escritos en los y las estudiantes de sexto grado del centro educativo Genaro Pérez, durante el año escolar 2011-2012).

### Objetivos específicos:

- Identificar los factores que inciden en la limitación de la redacción y la producción de textos orales y escritos en los estudiantes de 6to grado.
- Aplicar estrategias que promuevan el interés hacia el aprendizaje de la producción y la redacción de textos.
- Implementar actividades que desarrollen la redacción y la producción de textos relacionado con la vida diaria.

### Referentes teóricos:

Para elaborar y desarrollar una buena redacción y producción, debe abordarse una serie de temáticas, que nos permitan la elaboración de las mismas. Es por esto que detallamos la importancia de cada uno de esos matices. La lectura (fonema), escritura (caligrafía y ortografía), lectura y la escritura como proceso que se dan de forma simultánea y la redacción y la producción como proceso que se dan de forma conjunta.

Ruiz (2010) plantea que la redacción es la habilidad que puede tener una persona para escribir cosas sucedidas, acordadas o pensadas con anterioridad. Esta le brinda al escritor la oportunidad de darle vuelo a la imaginación tanto en las ideas expuestas como en la organización de lo que escribe o compone.

Calderón (2003) plantea que al tratar de que los estudiantes produzcan debemos preguntarnos en primer lugar, qué pueden escribir los alumnos. La respuesta podría ser la realización de una práctica de escritura que les permita "apropiarse de diferentes discursos con los que habitualmente se entra en contacto en la vida social. Es decir, que los alumnos sean capaces de leer y producir diferentes tipos de discursos: narraciones, historias, cartas, descripciones, fábulas, noticias, entrevistas, cartas de lectores, textos informativos, entre otros".

Llopis Pla (1998) sustenta que la comprensión lectora es la capacidad de captar el significado completo de un mensaje que se transmite mediante un texto leído. Comprender significa adoptar una actitud reflexiva, crítica y activa.

H. Cairney (2002) expresa que La lectura se considera como un proceso constructivo que supone transacciones entre el lector, el texto y el contexto, mientras que Soto Calderón (2002), respalda que la escritura consiste en la representación escrita de los mensajes, de las ideas, de los sentimientos, de los pensamientos propios.

Para dar solución a diversos problemas que presenta la educación, como educadores debemos buscar soluciones efectivas que lleven a la total solución de la situación que se presente. Por esta razón hemos decidido trabajar este problema a través de la investigación-acción, de enfoque cualitativo, tomando como referencia el modelo de Kemmis, el cual consiste en una espiral de ciclo. El mismo en comparación con los demás modelos planteados por Latorre y Boggino, involucran a los principales actores del proceso y parte siempre de realidades y situaciones concretas que estén incidiendo directamente en el proceso educativo.

A partir de este proyecto el equipo investigador empleó actividades de lectura y escritura a través de la redacción y la producción de textos, en donde los estudiantes produjeron y redactaron textos partiendo de sus experiencias, sus gustos e intereses.

En la investigación - acción la fase de acción y reflexión representa la parte esencial, pues aquí se observan las incidencias de las estrategias aplicadas para la mejora de la situación, las cuales deben ser flexibles y responder a las necesidades e intereses de los alumnos y alumnas. Dicho plan de acción se llevó a cabo a través de la implementación de diez talleres, para la mejora de la redacción y la producción de textos en los alumnos y alumnas de 6to grado del Nivel Básico, en el centro educativo Genaro Pérez.

TALLER	UNIDAD DE ANÁLISIS	PROPÓSITOS
ESCRIBIR A LA VISTA DE TODOS	Producción escrita	Identificar a partir de un texto las grafías de cada una de las letras que lo componen.
A JUGAR CON LAS PALABRAS	Ortografía	Identificar a través de la lectura de diversos artículos de periódicos, las palabras, según su clasificación (aguda, grave y esdrújula).
A PINTAR CON LAS PALABRAS	Producción de texto	Elaborar cuentos descriptivos a través de la observación de imágenes.
TE CUENTO MI HISTORIA	Producción de texto	Elaborar cuentos partiendo de la historia personal de cada uno.
CAZADORES DE HISTORIAS	Producción de texto	Producir noticias a partir de un hecho real, acontecido en el centro educativo.

HOY LEO Y APRENDO	LECTURA	PROMOVER EL INTERÉS POR LA LECTURA EN UN ESPACIO NATURAL Y RECREATIVO.
COMO DICE EL CORO DE MI CANCIÓN	Producción de texto	Desarrollar la capacidad de producción a través de la composición de canciones partiendo de ritmos escuchados en la actualidad.
CON LAS HISTORIETAS APRENDO Y ME DIVIERTO	Producción	Desarrollar la expresión oral y escrita a por medio de la producción de historietas.
CON LOS OJOS ABIERTOS CONOZCAMOS LO NUESTRO	Redacción	Describir de manera narrativa los aspectos relevantes observados durante la visita al Centro Eduardo León Jimenes.
ME INSPIRO ESCRIBIENDO CARTAS	Redacción	Desarrollar la capacidad de expresión escrita por medio de la escritura de una carta.

Con la aplicación de este proyecto de investigación - acción hemos obtenido los siguientes resultados:

### Los estudiantes:

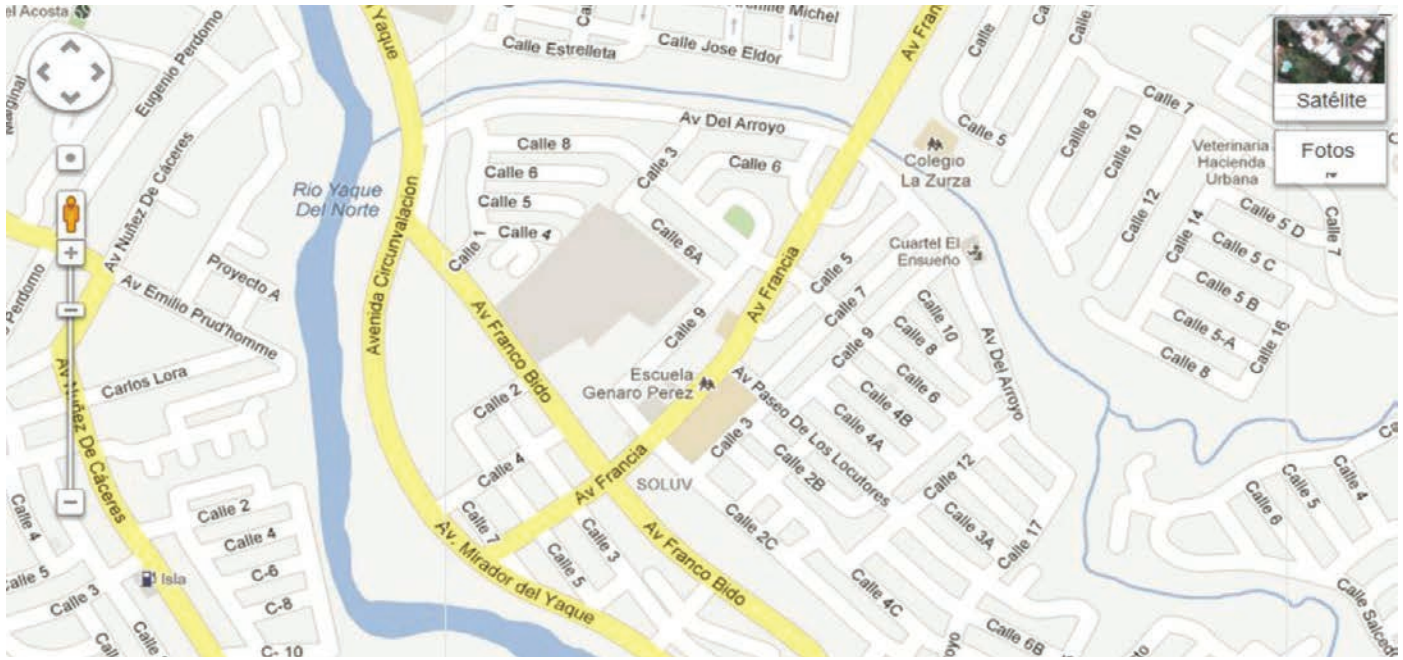
- Reconocen e identifican las ideas centrales de los textos.
- Escriben cuentos, canciones, elaboración de noticias de manera coherente y precisa, haciendo uso de los conectores.
- Identifican valores y argumentan lo leído.
- Muestran mejoras significativas en la expresión oral y escrita.
- Obtuvieron progresos significativos en el uso de la ortografía y la caligrafía.

## Conclusiones

- El desarrollo de la producción a través de la descripción, fomentó en los estudiantes la originalidad y la creatividad, al expresar no solo lo que veían, sino también a cuidar su vocabulario al escribir realizándolo de manera coherente y precisa, siendo evidente en las diversas producciones realizadas.
- La aplicación de diversas estrategias tales como la descripción de imágenes, video fórum, creación de noticiero, producciones de canciones, lectura en espacios naturales, escrituras de cuentos a partir de su historia personal, despertó el interés de los estudiantes hacia el aprendizaje de la redacción y la producción de textos.
- Con el desarrollo de talleres basados en estrategias y dinámicas activas y participativas se logró un clima de confianza, interés y dinamismo entre los estudiantes. Favoreciendo esto el fortalecimiento de la redacción y la producción de textos orales y escritos.

## Bibliografía

1. Carmen Llopis Pla, Comentario de textos históricos: cómo interpretar las fuentes de información escrita en secundaria, Narcea Ediciones, 1998.
2. Latorre A. (2007). La Investigación Acción. (4ta edición). Barcelona, España: Editorial Graó.
3. Ronald Soto Calderón, Didáctica de la Lengua y de los Estudios Sociales. Primera edición. Editorial EUNED. 2005.
4. Ruiz Romero Dalía, Dinámica para el diagnóstico y la recuperación, Puertorriqueña, 2010.
5. Trevor H. Cairney, Enseñanza de la comprensión lectora, Ediciones Morata, 2002.



Anexo 1. Ubicación del centro educativo Genaro Pérez.



Taller: Cazadores de historias



Taller: Hoy leo y aprendo



Taller: Con los ojos abiertos conozcamos lo nuestro

# Centro Educativo Genaro Pérez

Taller No 9: "Con los ojos abierto conozcamos lo nuestro"

6to A

19 de abril del 2012

Nombre: maria alt. m. may valdez

Me gusto todo lo que vi. me gusto ver las  
aves y la tortuga me gusto la primera  
cala que visitamos por que vimos  
en la pantalla a personas multas  
indias y blanca y un poco mas por  
dentro vimos poro y vi un poco  
grande que los comidien le sabiam  
mucho de la boca y vimos una  
canasta con pan que les incluye  
necesario la comunidad vimos que  
las mujeres hacen juacuan. con  
barro y habian unas piedras que  
las usaban para machar la  
comida de los peones antes se hacian muchas  
cosa que no podriamos y cuando me di-  
an el jefe de la tribu lo sacaba  
los dientes y los tallaba y hacian un  
collar con ellos y para que los  
indios usan que es el jefe y solo  
se podia usarlo.

Tambien vimos que antes las mujeres  
laban en el rio.

y las que oran mujeres del jefe  
ya la herencia de la muerte  
del antenaban a las mujeres  
vivas

Taller: con los ojos abiertos conozcamos lo nuestro



Centro Educativo Genaro Pérez  
Taller No 8: "Con las historietas aprendo y me divierto"  
6to A  
18 de abril del 2012

Nombre: Martin Nelson Jimenez Garcia



Taller: Con las historietas aprendo y me divierto.

# Centro Educativo Genaro Pérez

## Taller No 7: "Como dice el coro de mi canción"

6to A

12 de abril del 2012

Nombre: Rocher Muñoz Tejero

Quisiera que el mundo en casa  
ser humano sea, un te quiero,  
un te amo. (2 veces).

Quisiera que el mundo entero el  
mensaje que llevo sea escuchado,  
porque es mi mejor regalo.

Que se cumpla mi legado, es todo  
lo que anhelo.

Quisiera que hubiera una  
manera de que las cosas hayas  
escuelas y se eduquen a los delincen-  
entes.

Quisiera que así primaveras se busque  
la primavera de Ecuador mas el medio  
ambiente.

Quiero mas el amor que el dinero  
y si es verdadero quiero tenerlo pa-  
siempre.

Quiero que el señor presidente apoye  
el 4% y no diga que lo hientas. Porque  
sin consentimiento no hay futuro seguro.

Taller: Como dice el coro de mi canción.

## 6. Enseñanza del inglés mediante un proyecto de utilización de las TIC.

Máxima Rodríguez y Magdalena López, (UASD).

### Introducción

Enseñanza del inglés a través de proyecto e integración de las TIC en futuros docentes de Básica: Experiencia realizada en el Recinto Luis Napoleón Núñez Molina.

El dominio del idioma inglés representa una de las competencias exigidas por la sociedad del siglo XXI. El sistema educativo dominicano debe prestar atención al desarrollo de las destrezas comunicativas del inglés considerado como segunda lengua después de la materna. Para lograr este objetivo, resulta conveniente preparar a los futuros docentes con las habilidades y herramientas necesarias que les permitan desarrollar una labor óptima desde las aulas en las cuales se forma el estudiante de Educación Básica, considerando que es aquí donde adquieren la base para el desarrollo de sus capacidades lingüísticas-comunicativas.

Con esta investigación se buscó mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés a través de proyecto e integración de las TIC en futuros docentes de Básica. El proyecto fue implementado en el programa de Licenciatura de Educación Básica a un grupo de 11 participantes de la asignatura Lenguas Extranjeras I, en el período académico mayo-agosto del 2012.

Este programa de formación docente se ejecuta en el Recinto Luis Napoleón Núñez Molina del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), el cual tiene como principal función la formación y capacitación de los docentes que laboran en el sistema educativo dominicano, en los niveles Inicial y Básico.

### Objetivo general:

Mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica en la asignatura Lenguas Extranjeras I a través de la metodología de proyecto e integración de las TIC.

### Objetivos específicos:

- Desarrollar habilidades lingüísticas básicas para la expresión en la comunicación oral y escrita utilizando la lengua inglesa.
- Desarrollar habilidades lingüísticas básicas para la comprensión de mensajes orales y escritos en la lengua inglesa.
- Crear ambiente de aprendizaje que favorezca la autonomía y el trabajo en equipo en los estudiantes en cuanto a la adquisición de las habilidades lingüísticas del idioma inglés aplicando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- Contribuir al aumento de las competencias de los estudiantes en el uso de las TIC.

### Referentes teóricos:

En las teorías que sirvieron de referentes para la investigación, se incluye: un breve recorrido por los métodos de enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, se revisan conceptualizaciones importantes sobre la metodología de proyecto, a través de la cual se desarrolló la intervención, sus ventajas y modelos propuestos por diferentes autores. Por otro lado, se hace referencia a los usos que se ha dado a la tecnología de la información y la comunicación en educación en sentido general y en la enseñanza de la lengua inglesa en particular. Finalmente se conceptualiza sobre las competencias comunicativas.

### Metodología empleada

En el estudio se aplicó el método de investigación-acción. La cual persigue, además, mejorar la práctica docente del equipo investigador que en ella interviene. El modelo de investigación-acción seleccionado correspondió al propuesto por Kemmis (1989), el cual incluye dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Este se desarrolló en dos ciclos de intervención, contemplando en cada uno las cuatro fases cíclicas del modelo: planificación, acción, observación y reflexión. Para ello fue necesario seleccionar un día extra clase para trabajar los contenidos relacionados a las TIC.

## Principales resultados

Los resultados se presentan desde diferentes vertientes: de mejora e innovación, los formativos para las personas implicadas y los vinculados a la práctica y a la institución. De igual modo se establece una valoración de la experiencia según la satisfacción de los participantes, la valoración del proceso, de la transferencia o impacto sobre la práctica; además de la valoración de los resultados

### Resultados de mejora o innovación

La implementación de la metodología de proyecto con integración de las TIC, ha constituido una experiencia de mejora o innovación en la enseñanza del idioma inglés en el marco de la asignatura Lenguas Extranjeras I porque permitió que los estudiantes experimentaran una manera activa y creativa en el aprendizaje de este idioma. Así mismo constituyó una oportunidad para que valoraran su propio aprendizaje y reconocieran la importancia de involucrarse activamente en el proceso.

Los estudiantes expresaron en diversa ocasiones, lo novedosa que le resultaba la metodología; afirmando que nunca la habían utilizado en el desarrollo de otra asignatura; respecto la integración de las TIC en la enseñanza del inglés, todos coinciden en que resulta muy interesante; del mismo modo valoraron el uso del campus virtual con el aula creada para la asignatura, los materiales utilizados tanto en el aula presencial como en la virtual y las estrategias para el desarrollo de las diferentes clases, destacando la importancia de utilizar los videos para la presentación de los contenidos y el uso de la lectura en la clase.

### Resultados formativos para las personas implicadas

Desde antes de iniciar el proceso de intervención, la investigación acción proporcionó efectos positivos en el equipo investigador porque el mismo implicó la revisión de fuentes de diversas índoles y relacionadas a las diferentes áreas tocadas en el estudio. Pero, además, reforzamos los conocimientos relacionados a los métodos de investigación, no solo la investigación acción, profundizamos sobre cómo ha ido evolucionando la enseñanza del idioma inglés pasando por métodos muy específicos de enseñanza, las implicaciones, ventajas y limitaciones de la metodología de proyecto, aprovechamiento de las TIC en la educación en sentido general y en la enseñanza del inglés en particular.

El proyecto de investigación tuvo gran significado para los actores del proceso, porque por su parte la maestra del área de Lenguas Extranjeras profundizó en sus conocimientos sobre la integración de las TIC en su proceso de aula y la implementación de la metodología de proyecto en su práctica, ya que es la primera vez que la utiliza. Mientras que la docente del área de ciencia y tecnología ha reforzado sus conocimientos en el área de inglés llegando a interactuar con los estudiantes y su compañera durante el proceso, la experiencia también le sirvió para concretizar algunas estrategias en la enseñanza/aprendizaje del inglés y profundizar en la aplicación del método de proyecto.

En cuanto a los estudiantes, el proyecto ha constituido una experiencia que les ha marcado, no solo en lo relacionado al aprendizaje propio de los contenidos, sino que muchos expresan cómo el proyecto les ayudó a vencer el miedo escénico que experimentaban, contribuyó al desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo, aumentó las habilidades en el uso de las TIC, entre otras.

Estos resultados obedecen no solo a los recursos utilizados, sino más que nada a la metodología de proyecto que permitió a los estudiantes integrarse en el desarrollo de las actividades de manera activa, asumiendo la responsabilidad en su propio aprendizaje. Esta valoración coincide con Parra (2003) para quien "El método de proyecto emerge de una visión de la educación en la cual los estudiantes toman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje y en donde aplican, en proyectos reales las habilidades y conocimientos adquiridos en el salón de clases".

### Resultados vinculados a la práctica o a las políticas educativas

En sentido general, la experiencia dejó muy buenas lecciones para futuras prácticas. El hecho de utilizar frecuentemente la tecnología en el proceso de aula y fuera de ella, dejó más que claro la importancia de una buena planificación y consideración de cada detalle al momento de utilizarlas. Así como también, las múltiples dificultades enfrentadas al momento de ubicar espacios de trabajo el día extra clase, fortaleció la capacidad de resolución de problemas y adaptación a las condiciones particulares de cada momento de clase. Sin duda que todo esto tocará positivamente la práctica de aula de cada una de las investigadoras e incluso de otros docentes del área.

Los materiales utilizados durante las intervenciones constituirán un soporte para futuras prácticas. La tecnología será más explotada en la enseñanza del inglés y se continuará experimentando actividades creativas, motivadoras y retantes para los estudiantes, utilizando la metodología de proyecto o no.

### **Resultados vinculados a la institución**

Para la institución, este proyecto de investigación proporciona un referente en cuanto a la enseñanza del idioma inglés en las aulas de formación docente, porque a través de su implementación se fortalecerá el proceso de enseñanza aprendizaje de la institución en el área de Lenguas Extranjeras; pero además de todo el uso de las TIC, enriquece el proceso y marca una diferencia en el aprendizaje de los alumnos.

### **Valoración de la experiencia según la satisfacción de los participantes**

La investigación acción desarrollada en el marco de la asignatura Lenguas Extranjeras I produjo un nivel de satisfacción muy alto en los diferentes participantes. Para las investigadoras ha sido una experiencia excepcional.

La cercanía que se produjo con los estudiantes, su aceptación hacia el equipo, la confianza que mostraban en ellas, contribuyó a que a la experiencia resultara gratificante. Se valora de mucho significado la oportunidad de aplicar conocimientos que van desde lo teórico a lo práctico, coincidiendo con la aseveración de Concepción (2012) cuando expresa que por medio de esta combinación *“los conocimientos se construyen, reconstruyen en una dinámica donde se integran elementos lógicos y racionales, emocionales y éticos, a la vez que la acción práctica se fortalece a la luz de los conocimientos teóricos”*. Se podría afirmar que en la experiencia no hubo desperdicios.

Respecto a los estudiantes, en todo momento expresaron que la experiencia les resultaba excelente, interesante, novedosa, importante e innovadora; estas expresiones llevan a deducir que la satisfacción de ellos también se encuentra en niveles altos.

### **Valoración del proceso**

El estudio fue desarrollado mediante un proceso que se podría considerar un poco fuera de lo común. Esto porque no se ejecutó exclusivamente el día de clase pautado para la asignatura, sino que implicó la asisten-

cia de los estudiantes un día extra clase. Aun así, se realizó con satisfacción, considerando algunas situaciones especiales que como siempre están presentes en todo proceso.

Durante algunos momentos se percibió falta de entrega entre los estudiantes, pero las evaluaciones realizadas dejaron indicios de las implicaciones que el proyecto estaba generando en ellos. De acuerdo a sus manifestaciones, el tiempo demandado por las actividades propuestas en el proyecto superaba el que ellos tenían disponible; se debe señalar que prácticamente la totalidad de los estudiantes estaban cursando simultáneamente la asignatura de pasantía, lo cual les generaba fuertes tensiones por el peso que en el plan de estudios de esta carrera posee la pasantía y porque también demanda mucha dedicación y entrega.

Para las investigadoras también conllevó el empleo de muchas horas de trabajo. La preparación de materiales, planificaciones de las clases y sobre todo la dedicación a las asesorías y acompañamientos que se les ofreció y dio a los estudiantes durante la realización de las actividades, implicó bastante tiempo.

### **Valoración de la transferencia o impacto sobre la práctica**

Se considera esta como una experiencia que repercutirá en las prácticas futuras de las personas que intervinieron en ella e incluso en otras que no. La profesora Magdalena López está aprovechando la experiencia en diferentes aspectos; por ejemplo, está utilizando en mayor medida los recursos tecnológicos disponibles, así como también algunas actividades asignadas a los equipos.

### **Valoración de los resultados**

Los resultados arribados en este estudio superaron las expectativas del equipo investigador. A pesar de que las calificaciones obtenidas por los estudiantes no fueron muy altas, en cuanto a los aprendizajes y el avance en el dominio de las habilidades lingüísticas evaluadas, los resultados son satisfactorios. En las evaluaciones finales, los estudiantes mostraron haber adquirido un mayor dominio al que el equipo investigador esperaba.

Por otro lado, los resultados arrojados sobre la implementación de la metodología de proyecto e integración de las TIC, estuvieron acorde con las percepciones y concepciones que tenía el equipo investigador desde el inicio de la experiencia.

## Conclusiones

La metodología de proyecto constituye una forma dinámica de aprendizaje, permitiendo que el estudiante asuma una responsabilidad directa en la construcción de sus conocimientos. Esto se reflejó cuando participaban activamente en la realización de las diferentes actividades sugeridas por las maestras, lo que se corresponde con lo expresado por Hutchings (2004) cuando afirma que *“La clave para el éxito con el aprendizaje por proyecto es, por una parte, posibilitar que los estudiantes se involucren en actividades auténticas y, por la otra, construir nuevo conocimiento en base al que ya poseen”*.

La metodología de proyecto contribuye a desarrollar las habilidades lingüísticas básicas de manera integral (listening, speaking, Reading and writing) tal cual lo exige el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, puesto que permite que los estudiantes interactúen de manera natural mientras están realizando las actividades demandadas en el proyecto, en ellas deben incluir tanto la comprensión como la producción oral y escrita. Esta conclusión va en consonancia con lo planteado por Bueno y Martínez (2002) cuando sostienen que *“La idea en términos de enfoque comunicativo es que lejos de enseñar y practicar en el aula, como se venía haciendo, cómo hacer preguntas, por ejemplo, se practicará cómo pedir cosas en una tienda”*.

Cuando se decide implementar la metodología de proyecto, se debe tomar en consideración la disponibilidad de tiempo en los participantes, puesto que esta demanda mayor dedicación y esfuerzo que cuando se trabaja con una metodología diferente; lo que concuerda con Parra (2003) cuando afirma *“Uno de los efectos más motivantes del método de proyectos puede observarse cuando los estudiantes tienen trabajo que hacer colaboran con sus compañeros y reciben apoyo de expertos”*, condiciones estas que siempre estuvieron presentes en la experiencia.

Por otro lado se concluye, que la integración de las TIC en la enseñanza del inglés promueve el interés y la motivación en de los estudiantes, pero además, ofrece la oportunidad de disponer de los materiales utilizados en diferentes formatos y soportes y mejor aún utilizarlos en cualquier momento, sin importar que la asignatura haya concluido; al igual que activa los diferentes sentidos.

## Bibliografía

1. Antinoe, J. (2000). Balance y perspectiva de la formación docente en República Dominicana. *Ciencia y Sociedad*, Vol. XXV, Núm. 3, julio-septiembre, 2000, pp. 309-338 Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana.
2. Bárcena, E. & Read, T. (2003). Los Sistemas de Enseñanza de Inglés para fines específicos basados en el aprendiente. Facultad de Filología y Departamento de Lenguajes y Sistemas de la UNED. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, volumen 6, nº 2. Consultado el día 9 de marzo del 2012 en la fuente: [http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol6-2/sistemas\\_ensenanza.pdf](http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol6-2/sistemas_ensenanza.pdf)
3. Bisquerra, R. (2000). *Métodos de Investigación Educativa*, Barcelona: CEAC educación Manuales.
4. Blázquez, F. y Tagle, T. (2010). Formación docente: un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653 n.º 54/4. Consultado el día 9 de marzo del 2012 en la fuente: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3551Blazquez.pdf>
5. Bueno, C. y Martínez, H. (2002). Aprender y enseñar inglés: cinco siglos de historia. *Rev. Hum Med*. Consultado el día 9 de marzo del 2012 en la fuente: <http://bvs.sld.cu/revistas/revistahm/numeros/2002/n4/body/hmc050102.htm>
6. Concepción, M. (2012). Sistema de prácticas en la formación docente. Editora y Papelería Josué. República Dominicana. <http://www.cepefsena.org/documentos/METODOLOGIAS%20ACTIVAS.pdf>
7. Hutchings, K. & Standley, M. (2004). “Global Project-Based, Learning with Technology: Aprendizaje basado en proyectos globales. *Visions Technology in Education*. <http://www.toolsforteachers.com>. Traducido por EDUTEKA. Consultado el día 8 de marzo del 2012 en la fuente: <http://www.eduteka.org/AprendizajeGlobal.php>
8. Lugo, M. y Kelly, V. (2010). Tecnología en educación ¿Políticas para la innovación? UNESCO. Buenos Aires, Argentina. Extraído de la fuente: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>
9. Moursund, D. (2004). La creación de un proyecto de clase utilizando la metodología del Aprendizaje por Proyectos, “Project Based Learning Using Infor-

mation Technology. Traducido por Eduteka. Extraído de la fuente: <http://www.eduteka.org/imprimible.php?num=392>

10. Navarro, D. & Piñeiro, M. (2010). Enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera: un estudio de casos. *Revista científica y de difusión cultural*. VOL 1, No.1, Junio de 2010. Consultado el día 10 de marzo 2012 en la fuente: <http://www.ceducar.info/OJS>
11. NorthWest Regional Educational Laboratory (2006). *Project-Based Instruction: Creating Excitement for Learning: Aprendizaje por proyectos*. Traducido por Eduteka. Consultado el día 10 de marzo 2012 en la fuente: <http://www.eduteka.org/AprendizajePorProyectos.php>
12. Nussbaum, L. (1994). Tradición e innovación en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. Enseñar lengua 1 (1), 85-93.
13. Parra, D. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. Ministerio de la Protección Social, Servicio Nacional de Aprendizaje, Antioquía. Consultado el día 14 de abril del 2012 en la fuente: <http://www.cepefsena.org/documentos/METODOLOGIAS%20ACTIVAS.pdf>
14. Pere Marquès (2010). 6 Claves para una buena integración de las TIC en los centros docentes. UAB-grupo DIM. Consultado el día 9 de marzo del 2012 en la fuente: <http://peremarques.blogspot.com/>
15. Román, M., Cardemil, C. y Carrasco, A. (2011). Enfoque y Metodología para Evaluar la Calidad del Proceso Pedagógico que Incorpora TIC en el Aula. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2), pp. 8-35. Consultado el día 11 de marzo del 2012 en la fuente: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num2/art1.pdf>.
16. Silva, M. (2006). Tesis doctoral: La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: el uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico. Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana, Universidad de Málaga. España. Consultado el día 08 de marzo del 2012 en la fuente: <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/16853805.pdf>.

## **Semblanza de las expositoras**

### **Máxima Rodríguez**

Licenciada en Informática, con el programa de Habilitación Docente Completado y Maestría en Ciencias de la Educación Concentración en Currículo, Instrucción y Tecnología. Actualmente docente del área de Ciencia y Tecnología y encargada de la Unidad de Admisión del Recinto Luis Napoleón Núñez Molina. Dentro de sus funciones como docente se encuentra planificar e impartir clases en las asignaturas de: Informática, Educación y Tecnología I, Educación y Tecnología II, Informática Educativa y Tecnología de la Información y la Comunicación en el Nivel Inicial. Todas ellas ofrecidas en los diferentes programas desarrollados el recinto Luis Napoleón Núñez Molina. Como encargada de la Unidad de Admisión, le corresponde promocionar las ofertas curriculares de la institución, organizar el proceso de evaluación para nuevos ingresantes y realizar la selección de los candidatos a ingresar.

### **Magdalena López**

Licenciada en Ciencias Secretariales Bilingüe, Maestría en Educación Superior, Especialidad en Lingüística en Inglés y dos diplomas de Pedagogía en el área de inglés. Actualmente se desempeña como coordinadora del Área de Lenguas Extranjeras y como docente de la misma área en los programas de formación Inicial: Licenciatura en Educación Inicial, Educación Básica y Educación Física del Recinto Luis Napoleón Núñez Molina. Imparte las asignaturas de Lenguas Extranjeras I, Lenguas Extranjeras II, Inglés I e Inglés II. Dentro de sus funciones se destaca: revisión y diseño de planes de estudios, planificar encuentros con los demás maestros que imparten docencia del área, planificar acciones conjuntas, dar seguimiento a las actividades planificadas e ir buscando alternativas de solución a las dificultades que se van presentando en el proceso.

## **7. Desarrollo de estrategias para mejorar el aprendizaje de Ciencias de la Naturaleza de los estudiantes de octavo grado del centro educativo Federico García Godoy, La Vega, 2010-2011".**

Josefa Miguelina Adames Suriel y Willie Colón Adames Suriel. UCATECI.

### **Introducción**

La investigación hace referencia a estrategias que de una forma u otra deben ser usadas por los docentes del área de las ciencias de la naturaleza en su práctica pedagógica. Con estas estrategias los maestros y las maestras tratan de desarrollar las competencias y habilidades de sus alumnos y alumnas, dentro del contexto en el que se desenvuelven. Para su alcance, se requiere la aplicación de diferentes metodologías, tomando en cuenta el aprendizaje significativo, que conlleva la adecuada selección de cada una de estas estrategias, que se implementan en el área de Ciencias de la Naturaleza y del saber educativo.

En cuanto a las propuestas educativas deberían permitirles a los estudiantes apropiarse de las habilidades o competencias que les faciliten a actuar constructivamente, enfrentando con éxito los desafíos y las situaciones que la vida les presenta, a hacer frente a riesgos, ayudarlos a desarrollar su potencial y a disfrutar de una vida privada, profesional y social plena en el sentido de capacidades, saberes, habilidades, aptitudes, valores, actitudes y comportamientos. Por otra parte el desarrollo de nuevas estrategias y la aplicación correcta de las mismas, deben permitir a los/as docentes la valoración y el mejor desempeño en su práctica docente; tomando en cuenta las diferentes estrategias, modelos o enfoques de las estrategias de enseñanza de las ciencias, los aprendizajes significativos, las TIC como estrategias y los laboratorios virtuales para optimizar el desarrollo de las diversas competencias en sus estudiantes.

### **Planteamiento del problema**

Las prácticas correspondientes al desempeño del personal docente del centro educativo Federico García Godoy revisten vital importancia. Según lo plantea la Secretaría de Estado de Educación (SEE) en el currículo. El personal docente tiene la responsabilidad de que se dé una educación de calidad, por lo tanto todo docente debe poseer la capacidad y la preparación académica adecuada para afianzar el ejercicio de su práctica

pedagógica; así como los conocimientos y habilidades que exige el Enfoque Constructivista (SEEBAC, Nivel Básico, (1994, P. 42,)).

La experiencia educativa de los/as niños/as rara vez está constituida por una cadena de oportunidades de aprendizaje con una clara continuidad y que responda a los distintos momentos de su desarrollo. Además, el desconocimiento por parte de los/as docentes de la metodología que se aplica en estos grados, puede generar graves dificultades si no se toman las medidas pertinentes a tiempo. En observaciones realizadas a la práctica pedagógica de los docentes, los resultados del rendimiento académico de los alumnos/as y la observación de las calificaciones asentadas en los registros de las diferentes secciones, se nota la presencia de dificultades en la aplicación del enfoque metodológico, lo cual ha impedido el buen desarrollo del proceso enseñanza- aprendizaje de las ciencias de la naturaleza, lo que puede generar bajo rendimiento académico fruto del desinterés mostrado por los alumnos y las alumnas. Retraso pedagógico provocado por la falta de apropiación de los conceptos impartidos en el área de Ciencias de la Naturaleza de los grados anteriores. Falta de desarrollo en las competencias por parte de los alumnos/as. Desconocimiento de los enfoques relacionados con las metodologías de las ciencias de la naturaleza en el Segundo Ciclo del Nivel Básico; problemática que afecta el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos y las alumnas de este ciclo, según se pudo constatar mediante la exploración y observación realizada en la escuela Federico García Godoy al desarrollo de la y los registros de octavo grado correspondientes a las secciones A, B, C y D. Para llegar al tema se plantearon las problemáticas encontradas en las distintas secciones del octavo grado. Esas dificultades fueron debatidas por su importancia y finalmente se eligió la de mayor trascendencia y significación a partir del análisis, para los autores, que es de la escuela Federico García Godoy, ya que está al alcance de quienes realizan la investigación-acción. El problema de este estudio surge por la necesidad de desarrollar estrategias metodológicas en el área de ciencias de la naturaleza con los maestros y maestras de 8vo grado del centro educativo Federico García Godoy. La Vega, Republica Dominicana. Año escolar 2010-2011. Estos datos permitirán centralizar la atención en un estudio que responda a las siguientes interrogantes:



## Objetivo general:

Desarrollar estrategias metodológicas en el área de ciencias de la naturaleza con los docentes de 8vo grado, para mejorar el nivel académico de los estudiantes.

## Objetivos específicos:

- Detectar las deficiencias presentadas por los alumnos de 8vo grado en el área de Ciencias de la Naturaleza.
- Determinar si los estudiantes adquieren competencias a partir de la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza en 8vo.
- Identificar los factores que afectan el nivel de aprendizaje en el área de ciencias de la naturaleza de los estudiantes de 8vo grado.
- Verificar las estrategias más utilizadas por los docentes en el proceso de enseñanza en la asignatura Ciencias de la Naturaleza, en el centro educativo Federico García Godoy.
- Desarrollar una propuesta para la aplicación de estrategias de enseñanza, de las Ciencias de la Naturaleza en el último año del Segundo Ciclo del Nivel Básico, en el centro educativo Federico García Godoy.
- Evaluar la efectividad del plan de intervención para fortalecer el desarrollo de las estrategias en la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza en el centro educativo Federico García Godoy.

## Referentes teóricos:

EL presente capítulo recoge el marco teórico de este estudio. El mismo hace referencia a los indicadores de las variables, desarrollados en base a los aportes de especialistas diferentes de acuerdo con la temática tratada. Se realizó relacionando los aportes de los investigadores citados, cuyas referencias dan fundamento a la presente investigación.

Sobre el concepto de aprendizaje, de acuerdo a la Enciclopedia de la Tecnología Práctica (2006), se define como un proceso que realiza el sujeto al enfrentar, conocer su entorno e interactuar en él, en el cual el sujeto modifica su estructura cognitiva y afectiva por la eliminación, incorporación o la transformación del significado de los conceptos. El aprendizaje puede ser: (a) cooperativo modalidad de aprendizaje que fomenta la

interdependencia positiva entre los estudiantes; (b) de bucle simple proceso de aprendizaje simple y unidireccional, por el cual las consecuencias de las acciones pasadas sirven para corregir las acciones futuras; (c) de bucle doble tipo de aprendizaje complejo y bidireccional que agrega un bucle más al proceso de aprendizaje simple, pues las consecuencias de las decisiones no solo corrigen acciones futuras, sino que también modifican las formas de pensar mantenidas al identificar los problemas y la manera de decidir cuáles acciones son las más importantes, entre otros. (p. 980-982).

Partir de las necesidades, intereses y conocimientos de los estudiantes, así como de sus actitudes hacia el aprendizaje. Si se trata de temas que no son del entorno inmediato de los estudiantes, motivarlos y vincularlos con sus necesidades, intereses y conocimientos. Si se descubren actitudes desfavorables hacia el aprendizaje intentar modificarlas entre todos, en la acción misma y a través de la reflexión. Tener bien claro el tipo de aprendizaje que se propicia, los contenidos, y las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se desplegarán. Establecer, o por lo menos discutir con los y las estudiantes, los propósitos que se persiguen. Identificar y disponer de recursos bien estructurados. Recurrir no solo a libros de texto y a equipos disponibles en el propio centro educativo, sino a todos los recursos a que se puede acceder en las comunidades.

También afirma SEE (2004) que en este contexto es importante programar estrategias en interacción con la comunidad, vinculadas a las necesidades de aprendizaje de las niñas y de los niños, que permitan recuperar recursos disponibles en la localidad y poco utilizados: equipos, lugares tales como bibliotecas, museos, asociaciones, clubes de todos: las maestras, y los maestros, los alumnos y las alumnas y los miembros de las comunidades. No seguir mecánica y rutinariamente actividades propuestas en el diseño curricular como ejemplos, o sugeridas en los libros, sino reflexionar sobre ellas y enriquecerlas en el intercambio con los estudiantes. Establecer un ambiente adecuado para que el aprendizaje tenga lugar, en el cual el diálogo entre educadores, educadoras y los estudiantes esté presente desde el momento de diseñar y/o seleccionar actividades para el logro de los propósitos hasta la evaluación, necesaria para retroalimentar a los propios educadores y educadoras y a los estudiantes con información y reflexión acerca de los procesos seguidos, los resultados obtenidos, los aciertos y los errores en los que se incurrió. Aprovechar toda ocasión para proponer y promover actividades didácticas grupales. Las

mismas constituyen una poderosa herramienta para que se produzcan aprendizajes significativos, al permitir desarrollar diversos tipos de capacidades.

Las actividades didácticas grupales propician el desarrollo de capacidades imprescindibles para las relaciones interpersonales, que a su vez permiten profundizar el componente participativo de la democracia, mejorar los procesos de trabajo y recrear colectivamente los procesos de socialización y las manifestaciones culturales. Las actividades en grupo, en la medida en que permiten complementar las peculiaridades de quienes los integran, permiten desarrollar además condiciones crecientes de originalidad, es decir, de la actitud y la capacidad para mejorar o crear nuevos procedimientos o respuestas no comunes ante situaciones problemáticas. La tendencia sostenida hacia la originalidad se transforma en creatividad, hace a la persona capaz de incrementar la rapidez y mejorar la calidad de respuesta a situaciones problemáticas. Ofrece mejores posibilidades para el desarrollo del pensamiento divergente, es decir, de aquel que es capaz de aportar un cierto número de explicaciones o soluciones alternativas y diversas para una misma situación problemática. Complementar la organización de actividades grupales con la organización de actividades individuales, que promuevan la autodisciplina, la rigurosidad en el trabajo, potencien el autoaprendizaje. Poner énfasis particular en que las capacidades a desarrollar se manejen en tres dimensiones: capacidades intelectuales, incluyendo a las cognitivas y a las metas cognitivas, prácticas, sociales o interactivas. Esto quiere decir atender paralelamente *“el saber”* y *“el saber por qué se hace”*, *“el saber hacer”* y el *“saber hacer con otros”*.

## Metodología

En este capítulo se detalla, explica e identifica la metodología aplicada en la investigación; el nivel al cual pertenece, el tipo de investigación documental, la población. También el diseño específico de investigación, las técnicas e instrumentos que se han empleado para la recolección de datos en la investigación, procesamiento, fuentes de información. Se culmina el capítulo señalando el análisis de datos de la misma.

## Universo y población

Para el presente estudio, fue seleccionado como escenario el centro educativo Federico García Godoy, pues para los investigadores era de fácil acceso y podía aprovechar al máximo el ambiente. Chávez (1994) de-

fine la población como el universo de la investigación en el cual se pretenden generalizar los resultados, en ese sentido, los participantes fueron elegidos de modo intencional, siendo la población objeto de estudio 119 estudiantes, el director y dos profesores, para un total de 122 personas.

## Determinación del tamaño de la muestra

De los 119 estudiantes correspondientes al 8vo grado, se toma una muestra de 49, luego de verificar mediante la observación de los registros de grado de las diferentes secciones, las deficiencias que presentan en sus calificaciones. En cuanto a los docentes, se toma como referencia para el estudio, 2 docentes, lo que constituye el 100% de los mismos, debido a que estos, son los que imparten la asignatura objeto de estudio. También será objeto de estudio el director del centro.

## Técnicas de selección de los elementos de la muestra

No se usó ninguna técnica específica, debido a que se escogió el total de los docentes que trabajan en la asignatura, el director del centro y los 49 estudiantes que presentaban dificultades según las observaciones realizadas a los registros.

## Diseño y tipo de la investigación

La formulación de la propuesta está en función del diagnóstico que se realizó a través de una investigación acción, de campo, con enfoque descriptivo, de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2000) *“Evalúan diversos aspectos, dimensiones o fenómenos a investigar. Su propósito es dar un panorama a lo más preciso del fenómeno al que se hace referencia”*. (p.60).

De acuerdo con lo expuesto, el presente estudio tiene como propósito final desarrollar estrategias para mejorar el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en el octavo grado. Se escogió la modalidad de investigación –acción, por considerarla adecuada para responder el propósito fundamental de la investigación. En este estudio, después de la aproximación al problema se realizó un diagnóstico para constatar la realidad del mismo, luego de la reflexión en torno a las diferentes situaciones encontradas, se priorizó investigar el desarrollo de estrategias para mejorar el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en el octavo grado, luego se diseñó un plan de intervención, para mejorar el desarrollo de las estrategias y más adelante se evaluó la efectividad del plan de intervención. Es por ello, que

para esta investigación se utilizó el modelo de Kemmis y Mc Tagard:(1988), siguiendo el diseño siguiente: para la realización de esta investigación se utilizará el estudio mixto (cualitativo-cuantitativo) y exploratorio, debido a que las informaciones obtenidas provienen de entrevistas, preguntas abiertas, observaciones no estructuradas, documentos, videos, entre otras. Su función final será la de explicar la situación estudiada o interpretarla.

Enfoque metodológico, en la realización de este estudio se utilizó la investigación-acción como modelo general de acercamiento de la realidad. Se tiene la convicción de que este trabajo de investigación-acción se enmarca en todo aquello que tiene que ver con la realidad del problema tanto a nivel escolar como social. El desarrollo de estrategias para mejorar el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza de los estudiantes de octavo grado, es un problema que puede ser abordado con el enfoque antes mencionado; es en sí, el enfoque que ayudará a buscar respuestas a la problemática planteada.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

La información requerida en este estudio para el uso de estrategias docentes, se obtuvo por medio de diferentes técnicas e instrumentos aplicados en las diferentes fases:

Primera fase: Aproximación al problema. A través de la técnica de observación de documentos. Esto se realizó, revisando las calificaciones en el área de ciencias de la naturaleza de los estudiantes de 8vo del año 2010-2011.

Segunda fase: Diagnóstico de la práctica de los docentes para determinar la realidad de las estrategias utilizadas. En esta fase se utilizaron varias técnicas e instrumentos: (a) Revisión de los registros y las calificaciones de los estudiantes de 8vo grado en el área de Ciencias de la Naturaleza del año 2011-2012, lo que permitió determinar que hay 49 estudiantes de los 119 del 8vo tienen baja calificaciones, para un 41%. (b) Revisión de la planificación correspondiente a los meses de agosto y septiembre del año 2011, para valorar los tipos de estrategias planificadas y, los recursos que para su desarrollo estaban planificados. (c) Entrevista con el director para determinar el seguimiento y acompañamiento que da a los docentes en desarrollo de las estrategias en el área de ciencias y la formación en el área que desde el centro se favorece. Esta entrevista se

realizó a través de un cuestionario cerrado de 7 ítems de selección múltiples. (d) Entrevista con los docentes para determinar las estrategias que desarrolla en la asignatura de Ciencias de la Naturaleza, las competencias que se desarrollan en los estudiantes a partir de su práctica, el seguimiento y acompañamiento que le da el director en el desarrollo de las estrategias en el área de ciencias y la formación en el área, que recibe.

Esta entrevista se realizó a través de un cuestionario de 11 preguntas cerradas de selección múltiple. (e) Encuesta aplicada a los 49 estudiantes de la muestra con un cuestionario de 7 preguntas cerradas de selección múltiple. Con ésta, se pretendió investigar las estrategias que usan los docentes, las competencias que han adquirido con el desarrollo de las mismas, los factores que afectan la efectividad de los aprendizajes a través de las estrategias. (f) Observaciones directas en el aula. Para valorar las estrategias que usan los docentes, la coherencia que existe entre las estrategias planificadas y las desarrolla, las competencias que presentan los estudiantes a partir de las estrategias aplicadas por los docentes y las dificultades que se presentan.

Tercera fase: Reflexión en torno a los resultados del diagnóstico. Después de obtener los resultados el equipo investigador se reunió con el director y los docentes para analizar los resultados del diagnóstico, coincidiendo que de todas las debilidades encontradas se iba a priorizar en la investigación, el desarrollo de estrategias para mejorar la práctica de los docentes.

Cuarta fase: Diseño y aplicación del plan de intervención. Después de realizada la priorización de la debilidad que sería trabajada para su mejora, se elaboró un plan de intervención con el objetivo de trabajar el tema del desarrollo de estrategias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes de 8vo grado en el área de Ciencias de la Naturaleza. En ese orden el plan quedó estructurado como sigue: (a) Taller sobre estrategias de enseñanza de la Ciencias de la Naturaleza en el 2do Ciclo de la Educación Básica. Con el propósito de conocer nuevas estrategias para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. Impartido por la maestra Gladys Quezada (ver apéndice C1); (b) Taller sobre planificación de estrategias de aprendizaje en el área de Ciencias de la Naturaleza, facilitado por el equipo investigador. Con el propósito de motivar a los docentes a poner en práctica nuevas estrategias de aprendizaje y mantener la coherencia entre las estrategias planificadas y las desarrolladas. Este taller favoreció el conocimiento de la diversidad de estrategias que se pueden utilizar

en el área y, concientizó sobre la importancia de la innovación en el uso de las estrategias; (c) Acompañamiento y seguimiento a los docentes en su práctica. Se realizaron tres visitas: Una primera visita en la que se observó el uso que daban a las estrategias y cómo se desarrollaban las mismas, así como también si estaban plasmadas y sistematizadas en la planificación. Una segunda visita que se basó en valorar las prácticas en base a los acuerdos entre los docentes y los acompañantes y una tercera visita libre de acuerdos, que permitió reflexionar con los docentes sobre sus prácticas y la pertinencia de las estrategias desarrolladas; (d) Estudio y análisis de documentos. Para ello se realizó un encuentro con los docentes donde se analizaron los contenidos relacionados con las estrategias de aprendizaje que presentan los documentos Fundamento del Currículo Tomo I y la Propuesta Curricular.

Quinta fase: Evaluación de las mejoras a partir del plan de intervención. a) Nueva observación de las calificaciones al final del periodo diciembre 2011 de los 49 estudiantes tomados como muestra. b) Diálogo con los dos docentes en torno a cómo se sienten en su práctica, después de la intervención. c) Observación en el aula para determinar el uso que le han dado a las estrategias después de la intervención.

Sexta fase: Análisis de los resultados y recomendaciones para nuevas investigaciones. Después de la discusión de los datos y la revisión de los resultados de la evaluación del proceso de intervención, se hicieron recomendaciones a los actores que participaron en la investigación, así como otras, para nuevas investigaciones. En este proceso participó el equipo investigador, así como los actores que sirvieron de muestra para el estudio.

## **Discusión de las conclusiones**

De acuerdo a los resultados obtenidos mediante la lectura y el análisis a los registros de 8vo grado correspondientes a los años escolares comprendidos entre 2010-2011 y 2011-2012 y a las calificaciones de esos años; se guió el estudio en función a los objetivos que siguen: Detectar las deficiencias presentadas por los alumnos de 8vo grado en el área de Ciencias de la Naturaleza; determinar si los estudiantes adquieren competencias a partir de la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza en 8vo; determinar los factores que afectan el nivel de aprendizaje en el área de Ciencias de la Naturaleza de los estudiantes de 8vo grado.; determinar las estrategias más utilizadas por los docentes en

el proceso de enseñanza en la asignatura de Ciencias de la Naturaleza, en el centro educativo Federico García Godoy; desarrollar una propuesta para la aplicación de estrategias de enseñanza, de las Ciencias de la Naturaleza en el último año del Segundo Ciclo del Nivel Básico, en el centro educativo Federico García Godoy. Evaluar la efectividad del plan de intervención para fortalecer el desarrollo de las estrategias en la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza en el centro educativo Federico García Godoy. Se concluye que el desarrollo de estrategias para el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, es deficiente, provocando que existan debilidades en la adquisición de competencias en el área, por parte de los estudiantes. Existe una marcada diferencia en la opinión de los docentes y el director referente al uso de nuevas estrategias por parte de los maestros de Ciencias de la Naturaleza, así como en el acompañamiento por parte del director, de los técnicos distritales y el Ministerio de Educación indicando falta de coordinación y debilidad en el seguimiento a los procesos docentes. Después de la implementación del plan de intervención hubo cambios en la práctica docente, lo que propició un mejor desempeño en cuanto a la aplicación de nuevas estrategias y la adquisición de las competencias que requieren los estudiantes para lograr mejores resultados. A pesar de que los docentes aplican pocas estrategias en el desarrollo de sus clases los estudiantes reflejan el desarrollo de competencias y habilidades en su aprendizaje.

A pesar de que el uso de copias desde la pizarra y/o de libros de texto es muy frecuente por parte de los docentes en sus clases, también utilizan otras estrategias como trabajos en grupos, asignaciones de investigaciones, participación en el aula. Existe una marcada diferencia entre las valoraciones dada por los estudiantes y las opiniones de los docentes en cuanto a si se corrigen y se evalúan los procesos adquiridos por los estudiantes. Entre los factores que favorecen el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza se encuentran: espacio físico, ayuda de los padres, recursos del entorno. Se pueden valorar otros factores que desfavorecen los diferentes procesos como son: recursos del entorno, lo que refleja diferencia entre el criterio de los estudiantes y el de los docentes; experimentaciones en los laboratorios, uso de la tecnología, visitas y excursiones a lugares ecológicos, inserción en su entorno, análisis de contenidos.

## Bibliografía

1. Adúriz, A. (2003). El olvido de la tecnología como refuerzo de las visiones deformadas de la ciencia. En Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencia Vol. 2, N° 3.
2. Adúriz, A. (2005): Una introducción a la naturaleza de la ciencia. La epistemología en la enseñanza de las ciencias naturales. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
3. Adúriz, A. (2008): "Áreas de investigación en la didáctica de las ciencias experimentales: La naturaleza de la ciencia" en C. Merino Rubilar; A. Gómez Galindo; A. Adúriz-Bravo (coords.): Áreas y estrategias de investigación en la didáctica de las ciencias experimentales, pp. 111-125. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB. (ISBN: 84-920738-2-9) AD
4. Briceño, M. (2005). Enfoques de Enseñanza Utilizados por los Docentes de Biología de Noveno Grado de Instituciones Públicas de la Ciudad de Mérida. Memoria para optar al título de Licenciado en Educación mención Ciencias Físico Naturales, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela
5. Caballer, J., Furió, C., Gómez, M., Jiménez, M., Jorba, J., Oñorbe, A., et al. (1997). Enseñanza del aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza.

## **8. Estrategias para superar las dificultades de lectoescritura en las alumnas de 5to A en el área de Lengua Española del colegio parroquial San José en el año escolar 2011-2012.**

Diolsi del Carmen Rosario, María Elizabeth Valdez y Yokairi Esmeralda Cabrera (REPH).

### **Introducción**

Una de las dimensiones más importantes por las cuales está regida la enseñanza de la Lengua Española en el Nivel Básico es el desarrollo de la comunicación y expresión de manera oral y escrita con libertad y espontaneidad, partiendo de las experiencias sociolectales y culturales.

Con la intención de realizar este proyecto de investigación acción el equipo investigador se insertó en el Colegio Parroquial San José, ubicado en el sector de Baracoa, provincia Santiago, para conocer el proceso enseñanza-aprendizaje de dicho centro escolar. Iniciamos realizando observaciones en los diferentes grados del Nivel Básico y luego realizamos intervenciones que iban de una hora a quedarnos de manera definitiva en un grado. Las integrantes del equipo centraron su atención en el proceso pedagógico con la intención de detectar las necesidades más relevantes que afectan la población estudiantil en el aprendizaje en cada una de las áreas del saber.

El equipo, luego de detectar algunas necesidades, aplicó técnicas de recogida de datos y de igual manera algunos instrumentos para verificar qué tan sentidas eran para las alumnas y demás actores del proceso, a partir de estas informaciones se realizó el proyecto de investigación –acción cuyo propósito fue implementar estrategias que superen las dificultades de lectoescritura de las alumnas de 5to. A, grado que cuenta con una población de 40 estudiantes cuyas edades oscilan entre 9 y 11 años y quienes proceden de diferentes sectores próximos a la institución.

### **Descripción de la problemática**

En el proceso de las inserciones detectamos a través de observaciones un sinnúmero de situaciones a mejorar, sin embargo, la que llamó más nuestra atención fue la deficiencia en lectoescritura que presentan las alumnas de 5to A. Para verificar lo observado, se optó por aplicar un diagnóstico, el cual consistió en ejercicios de lecturas en voz alta por parte de las alumnas,

preguntas de reflexión individual sobre lo leído, donde se evidencia la producción de las alumnas, y ejercicios de clasificación de palabras según su acentuación en agudas, graves y esdrújulas.

### **Estos ejercicios arrojaron que existe deficiencia en cuanto a:**

- La clasificación de palabras.
- La producción.
- La lectura.,m

### **Objetivo general:**

Implementar estrategias que superen las dificultades de lectoescritura en las alumnas de 5to. A del Colegio Parroquial San José en el año escolar 2011-2012 desde el área de Lengua Española.

### **Objetivos específicos:**

- Identificar las dificultades de lectoescritura que presentan las alumnas en todas las áreas del saber.
- Aplicar estrategias que mejoren las dificultades de lectura y escritura en las estudiantes de 5to. A.
- Mejorar la comunicación oral y escrita en las estudiantes de 5to. A mediante el empleo de estrategias innovadoras.

## Principales referentes teóricos

TEMAS	AUTORES
Escritura: es una técnica auxiliar de signos, utilizados con fines psicológicos para recordar y transmitir ideas y conceptos.	Lila R. Daviña (2003).
Lectura: es un proceso fisiológico, psíquico, dialógico, intelectual y cognitivo que conduce a la producción aproximada de las imágenes acústicas y conceptuales codificadas en el texto y a la construcción de sentidos por parte de los lectores.	Ruiz, del Pilar y Valentín (2003).
Redacción: medio de expresión por el cual enunciamos nuestras experiencias, emociones, sentimientos, todo el mundo exterior contemplado y el mundo interior.	Pellicer Rived (1969).
Factores que inciden en el aprendizaje de la lectoescritura: factores internos (orgánicos, mentales y afectivos), factores externos (socioculturales y familiares) y factores escolares.	Villamizar, G. (1998).
Estrategias de enseñanza: conjunto de procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos.	Díaz, F. (1999).
Competencias comunicativas: serie de destrezas que favorecen o son indispensables para una comunicación eficaz.	García (2006).
Tipos de evaluación: La evaluación se expresa en tres dimensiones: diagnóstica, formativa y sumativa.	Guzmán y Concepción (2006).

## Metodología empleada

La metodología aplicada es la investigación-acción. La investigación-acción según Boggino (2004), constituye un proceso de indagación y análisis sobre la identificación de alguna situación, para luego proceder a la acción y reflexión de la misma.

## Modelo asumido

Esta investigación asume el modelo propuesto por Kemmis, pues según lo planteado por Latorre (2007) este modelo se 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 autorreflexiva de conocimiento y acción.

## Técnicas utilizadas

- El grupo focal
- La observación
- La grabación (fotografía)
- Notas de campo

## Resultados de mejora o innovación para los implicados

ANTES	DESPUÉS
- Las alumnas se mostraban desinteresadas al realizar las actividades y recibir la docencia.	- Mayor motivación al desarrollar las actividades de aprendizajes en el aula.
- La mayoría utilizaba letras en cursiva y script al escribir una palabra.	- Utilizan correctamente los trazos de las letras en script y cursiva sin mezclarlas.
- Al escribir utilizaban la minúscula y la mayúscula, ambas a la vez.	- Hacen un uso racional de la minúscula y mayúscula en cada caso.
- Las alumnas mostraban dificultades al clasificar las palabras según las reglas de acentuación: (agudas, graves y esdrújulas).	- Clasifican con más agilidad cada palabra tomando en cuenta las reglas de acentuación.
- Entonación inadecuada por la falta de los signos de puntuación.	- Las lecturas son entonadas de una forma correcta, ya que los signos de puntuación son tomados en cuenta.
- Debilidad al momento de expresar sus ideas, y plasmarlas en sus cuadernos.	- Al plasmar o expresar las ideas son más coherentes y precisas.

En esta tabla podemos observar cuán efectiva ha sido la implementación de este proyecto, pues se ha mejorado en el área de Lengua Española todo lo relacionado con la motivación, el empleo de los trazos, uso de la mayúscula, la producción oral y escrita, clasificación de palabras y la presentación espontánea de ideas, dejando a un lado el miedo escénico.

## Conclusiones

Después de haber culminado este proyecto de investigación acción, enfocado a implementar estrategias innovadoras que superen las dificultades de lectoescritura en las alumnas de 5to A del Colegio Parroquial San José se llega a las siguientes conclusiones:

<b>La implementación de diversas estrategias y técnicas como:</b> lluvia de ideas, el trabajo en equipo, los juegos, competencias, dinámicas, lectura y socialización de historias, producción de cuentos, presentaciones creativas de sus producciones.	<b>El empleo de recursos didácticos como:</b> papelógrafos, marcadores, hojas rayadas, en blanco y de colores, lápices de colores, tiza, pizarra, borrador, cartulinas, cinta adhesiva, libros, computador, plasma, papel crespé, periódico y cámaras fotográficas.
<b>La motivación</b> que se realiza antes de las actividades y en el desarrollo de las mismas.	<b>La ambientación del aula</b> adecuada a las temáticas a trabajar y a los intereses de las alumnas.
<b>Dinamizan el proceso enseñanza-aprendizaje, propician la participación, desarrollan las habilidades intelectuales y el liderazgo, además de que favorecen la adquisición de aprendizajes significativos</b>	

## Bibliografía

1. Daviña, Liliana R. (2003) Adquisición de la lectoescritura, revisión crítica de métodos y teorías (2da. Ed.) Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
2. Díaz Barriga, F. (1999) Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. México D.F.: Editora McGraw– Hill.
3. García Molina, B. (2000 y 2008), Redacción (métodos de organización y expresión del pensamiento), Santo Domingo, República Dominicana: Editorial Surco.
4. García Molina, B. (2006) Competencias Comunicativas. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Búho C. por A.
5. Guzmán, A. y Concepción, Milagros (2006). Orientaciones Didácticas (2da Ed.). Santo Domingo, República Dominicana: Amigo del Hogar.
6. Pellicer Rived, F. (1969) Didáctica de Lengua Española. Madrid, España: editorial Magisterio Español.
7. Ruiz Romero, D., del Pilar, N. y Valentín, G., (2003). Lectoescritura (dinámica para el diagnóstico y la recuperación) (2da Ed.). San Juan, Puerto Rico: Publicaciones puertorriqueñas.

## Semblanza de las expositoras

Soy **Diolsi Rosario**, tengo 21 años de edad, resido en la ciudad de La Vega. Realicé mis estudios primarios en el centro educativo Botija, los secundarios en el centro de educación media El Carmen y actualmente estoy culminando mi Licenciatura en Educación Básica en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Emilio Prud'Homme.

Realizar la pasantía durante un año escolar completo, fue para mí una experiencia de mucho agrado y satisfacción, pues no solo cumplí con uno de los requisitos de la carrera en esta institución, sino más bien que pude crecer a nivel personal, social y profesional, obteniendo las bases para desenvolverme con espontaneidad y competitividad en mi futuro campo de inserción que abarca no solo la escuela como tal, sino también la sociedad actual con sus retos e innovaciones.

**María Elizabeth Valdez Bueno**, realicé mis estudios primarios en el centro educativo Los Corozos, los estudios secundarios en el Liceo San Ignacio de Loyola, y actualmente estoy cursando mi último cuatrimestre de la Li-

cienciatura en Educación Básica en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Emilio Prud'Homme.

Mi experiencia profesional ha sido gratificante, ya que durante mi inserción escolar pude adquirir conocimientos significativos que me han ayudado a superar y vencer los obstáculos que hasta este momento se han presentado, siendo estos un motivo por el cual debo seguir hacia adelante para alcanzar el éxito en la vida. Pienso que Dios es el motor principal que me ha iluminado el camino de la verdad y el triunfo. Y como docente me comprometo a ayudar a aquellos que más me necesiten y dar lo mejor de mí, para que todos seamos uno mismo y con la bendición de Dios podamos construir una sociedad basada en valores, para que así podamos ser líderes de la patria.

**Yokairi Esmeralda Cabrera Estévez**, realicé mis estudios básicos y secundarios en el colegio San Francisco de Asís de la ciudad de Santiago, actualmente estoy finalizando la Licenciatura en Educación Básica en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (Recinto Emilio Prud'Homme).

Mi experiencia profesional como maestra ha sido para mí un motor que me ha ayudado a desarrollar con éxito todas las habilidades y destrezas necesarias para realizar una labor efectiva en una sociedad donde los desafíos cada vez son mayores. Por tal motivo espero contribuir en gran medida a la mejora de la calidad educativa, porque considero que es el único medio por el cual el ser humano se desarrolla integralmente.



## PANEL 4: EXPERIENCIAS INNOVADORAS

Coordinadora: Elizabeth García, Relator: Alberto Guaba

### 1. 1. Análisis de los factores que inciden en la competitividad sistemática a nivel meso, de la banca múltiple dominicana, caso La Vega.

Luz Massiel Camilo, Isaac Castillo García (UCATECI).

#### Introducción, contextualización y problema

La competitividad sistémica es definida por el Centro Nacional de Competitividad (CNC, 2010) como el proceso de formación o acumulación del capital sistémico, como pilar fundamental para el crecimiento del PIB per cápita, en una economía abierta a la competencia internacional. El principal elemento que distingue la competitividad sistémica de otros conceptos relacionados a la competitividad industrial, es su enfoque en 4 niveles analíticos que son: (a) meta, (b) macro, (c) meso y (d) micro, dentro de los cuales se examinan diferentes factores de acuerdo al nivel de análisis establecido.

La importancia de la concentración de patrones de competitividad sistémica, especialmente a nivel meso, radica en que permite a las empresas crear ventajas competitivas tanto institucionales como organizativas, que son difícilmente imitables por los competidores. En un mundo de continuos cambios, la supervivencia de las empresas dependerá de la capacidad de adaptación a los cambios, así como de su destreza para enfrentar el aumento de intensidad y diversidad de la competencia. La economía del siglo XXI se caracteriza por la globalización de los mercados, la era del conocimiento y un acelerado cambio tecnológico, lo cual ha dado lugar a una gran competencia global en los mercados internacional y local, por lo que, las empresas enfrentan el desafío de integrarse a la economía global y del conocimiento.

En este contexto, la banca múltiple dominicana, en la ciudad de La Vega, presenta deficiencias competitivas para lograr un entorno adecuado que le permita asumir el desafío que representa la entrada al mercado de bancas extranjeras, provenientes de países desarrollados. Tal situación obedece a factores como la escasa fluidez de innovaciones tecnológicas presentadas por las instituciones, así como la desmotivación y el escape de capacidades, que posee el capital humano que las integra, entre otros factores concluyentes de un grupo de enfoque respecto al caso, realizado para confrontar

las posibles insuficiencias de la banca de esta ciudad. Dicha insuficiencia obedece a que en comparación con años anteriores, el sector bancario se ha visto invadido por bancos extranjeros que poco a poco han ido ganando espacio, estableciéndose en el territorio nacional y logrando un rápido posicionamiento. Esta situación puede ser causada por un fenómeno observado en muchos países en desarrollo, que se refiere a la inexistencia o insuficiencia de un entorno empresarial eficaz para alcanzar la competitividad estructural (Esser & cols., 1996). La situación anteriormente descrita puede traer como consecuencia una reducción de la cuota del mercado para la banca nacional, lo que provocará, a no muy largo plazo, que la misma se vea gravemente afectada ante la inclusión de nuevas formas de hacer negocios por parte de la competencia apoyada por nuevas tecnologías, integración de una cultura organizacional y facilidades ofertadas que serán difíciles de igualar por la banca múltiple dominicana, ya que al no contar con las tecnologías suficientes para hacer frente a esta situación, incurrir en gastos para capacitar el personal e introducir una nueva cultura a la organización, se presentará un alza significativa en los costos operativos y organizacionales, los cuales dificultarán que se puedan igualar o superar a sus competidores.

Esta problemática hace necesario realizar un análisis de los factores comprendido por el nivel meso en el sector de la banca múltiple dominicana, orientado al sector de la ciudad de La Vega. Debido a este nivel analiza la industria o región y estudia la formación de un entorno capaz de fomentar, complementar y multiplicar los esfuerzos al nivel de la empresa.

#### Objetivo general:

Analizar los principales factores que inciden en la competitividad sistémica, a nivel meso, de la banca múltiple dominicana, en La Vega.

#### Objetivos específicos:

- Describir el nivel de innovación tecnológica empleada por la banca, en la ciudad de La Vega.
- Determinar el grado de capacitación que posee el talento humano.
- Describir el nivel de productividad de la banca nacional frente a la extranjera.

- Identificar las posibles estrategias competitivas que posee la banca.
- Determinar cuáles bancos poseen sinergias con redes colaboradoras.

insumos aplicados en los procesos empresariales. Tomando en cuenta lo expresado, es que se determinó que la banca con mayor índice de desempeño expuesto por Fernández (2012), es por ende la que ha alcanzado mayor nivel de productividad durante el año 2011.

### Principales referentes teóricos:

1. En lo establecido por el CNC (2010) el DR-CAFTA, la supresión de barreras ante la apertura de mercados, constituye para la República Dominicana la oportunidad de entrar al juego de la competencia global, lo cual representa una amenaza para determinados sectores de la industria y el comercio dominicano que no estén desarrollando correctas estrategias de competitividad sistémica o que no posean la habilidad de elevar sus capacidades competitivas.
2. En comparación con años anteriores, el sector bancario se ha visto invadido por bancos extranjeros que poco a poco han ido ganando espacio, estableciéndose en el territorio nacional y logrando un rápido posicionamiento. Esta situación puede ser causada por un fenómeno observado en muchos países en desarrollo, que se refiere a la inexistencia o insuficiencia de un entorno empresarial eficaz para alcanzar la competitividad estructural (Esser & cols., 1996).
3. Según Tripier (2007), en su artículo "Tendencias en tecnologías de información", el futuro del ambiente tecnológico, debe considerar la adopción de innovadores modelos de negocios que usen herramientas y estándares que garanticen la omnipresencia de los servicios e informaciones prestadas, con una arquitectura que involucre un moderno interfaz de usuario y la gerencia transaccional de base de datos.
4. López y Grandino (2005), consideran al capital humano como una fuente de ventajas competitivas, lo definen como un conjunto de habilidades, conocimientos, competencias de las personas que trabajan en la empresa, que son una incuestionable fuente de ventajas competitivas a largo plazo.
5. El INCP (2011), en su boletín No. 72 expone que las razones o ratios del desempeño de uso común refieren medir qué tan bien se están utilizando los recursos empresariales; que matemáticamente refiere la proporción existente entre las salidas o productos y las entradas o

### Metodología empleada

**Universo y población:** El universo de esta investigación fueron todas las instituciones registradas bajo la Superintendencia de Bancos como Bancas Múltiples Dominicanas, dentro de las cuales se encuentran cinco (5) instituciones: (a) Banco Popular Dominicano, (b) Banco de Reservas, (c) Banco BHD, (d) Banco León, (e) Banco del Progreso. De igual modo, la población de esta investigación se define como todos los gerentes (administradores) encargados de cada banco múltiple dominicano de la ciudad de La Vega, así como los 63 empleados de negocios que forman parte del capital humano de estas instituciones, que laboran en el área de negocios y que posean de un (1) año en adelante en servicio.

**Tipo de investigación:** Esta investigación corresponde al tipo no experimental, ya que no se pretende manipular ninguna variable de manera intencional, sino que se observa la unidad de estudio desde su ambiente natural sin generar ningún tipo de situación de sometimiento.

**Tipo de diseño:** Dentro del tipo no experimental se ubica la investigación como transeccional o transversal porque los datos se recolectan en un momento único.

**Enfoque de la investigación:** La investigación está enfocada a un estudio cuantitativo porque se pretende descubrir las respuestas a las interrogantes de investigación de manera objetiva, a través de una medición numérica de las variables a estudiar. No obstante, cabe señalar que para llevar a cabo este estudio se procedió a realizar estudios previos de enfoque cualitativo, como lo fue la consulta con expertos y el grupo de enfoque llevado a cabo antes de iniciar este proceso.

**Alcance de la investigación:** Es descriptiva, ya que se midieron y evaluaron diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. Instrumentos utilizados: Dentro de los instrumentos a utilizar para la recolección de los datos según los objetivos planteados y el enfoque definido se encuentran los siguientes: (a) observación cualitativa no estructurada, (b) cuestionarios, (c) revisión de documentos y d) consulta con expertos.

**Método de análisis de los datos:** Una vez obtenidos los datos recolectados a través de los instrumentos, se procedió a analizar a través de una matriz de datos con el programa computacional SPSS, donde se analizaron descriptivamente los datos según sus distintos indicadores y luego se visualizaron los datos por variable. Posteriormente se evaluó la confiabilidad y validez logradas con los instrumentos utilizados. Finalmente se presentan los principales resultados.

## Principales resultados y su discusión

La primera interrogante de esta investigación proponía identificar el nivel de desarrollo e innovación, de la infraestructura tecnológica de la banca en la ciudad de La Vega. Al responder el objetivo específico número uno, que buscaba describir el nivel de innovación tecnológica empleada por la banca, en la ciudad de La Vega, se determinó que el 59.32% de la banca posee un sistema computacional muy bueno y el 40.68% es considerado como aceptable. Al analizar este resultado, se identifica que más de la mitad de estas instituciones (63.33%) posee sistemas computacionales vanguardistas, sin embargo, una gran porción de las bancas se mantiene en un nivel menor que las demás, lo que con el tiempo puede convertirse en una debilidad, al restarle agilidad en sus procesos en la prestación de los servicios, en comparación con las instituciones extranjeras. La seguridad de las informaciones suministradas son en un 49.15% alta, un 30.51% posee una seguridad aceptable y el 20.34% restante ofrece una seguridad en las informaciones, es catalogada como media. En una industria donde se maneja una serie de datos que son de importancia significativa, es preocupante observar que en más de un 20% del entorno estudiado, se considere la casi inexistencia, de que las informaciones tanto de sus clientes como de sus procesos operativos, no cuenten con un alto grado del factor confidencialidad. Referente al manejo de base de datos, el 61.02% de las bancas utiliza programas especiales que les permite disponer de los datos importantes de sus clientes de manera organizada, el otro 38.98% se maneja a través de un mismo sistema central. Este dato demuestra que un gran porcentaje de la banca está tomando en cuenta la importancia del CRM, dado que cada día más se están esmerando en mantener un cuidado especial por las correctas informaciones de los clientes que maneja, aunque este dato manifiesta solo el inicio de la correcta aplicación de Al realizar una comparación sobre los servicios de banca electrónica que ofrece la industria bancaria en el sector, se obtuvo que un 37.29% de los bancos múltiples de la ciudad de La Vega

considera ofrecer servicios aceptables por este medio, otro 25.42% ofrece servicios electrónicos al mismo nivel que las demás bancas de la zona, un 23.73% ofrece servicios superiores a las demás y un 13.56% ofrece un servicio de bajo nivel comparativamente.

Es notable la deficiencia que se observa sobre los servicios ofrecidos por esta vía, la cual se considera una herramienta que se mantiene a la vanguardia de los cambios y que se ha desarrollado bastante en los últimos años.

La segunda interrogante implica saber cuál es el nivel de capacitación que posee el talento humano. Esto se responde con el objetivo número dos, en el que se determina el grado de capacitación que posee el talento humano mediante la variable Capital Humano. Al estudiar indicadores que determinan esta ocurrencia, se observó que el nivel de escolaridad de los empleados de la banca se encuentra en un nivel promedio, ya que un 62.71% son universitarios, el 25.42% tiene un nivel de educación media (bachiller) y tan solo un 11.86% tiene un nivel académico de maestría.

Una consecuencia de esta afirmación puede ser el reflejo de que solo un 42.37% de sus ejecutivos consideran tener un alto nivel de dominio de las funciones que les corresponden, un 16.95% un nivel muy alto y el 40.68% posee un nivel medio de conocimiento sobre las funciones que debe desempeñar, lo cual también es preocupante, tomando en cuenta que se evaluó a ejecutivos que poseen de un año en adelante ejerciendo su puesto actual.

El tipo de capacitación impartida por estas instituciones a sus ejecutivos, han sido en un 79.66% para su capacitación laboral y el 20.34% de los ejecutivos ha recibido capacitación para su superación profesional, no obstante a esto, el 47.46% de las bancas evalúa las capacidades adquiridas por los empleados trimestralmente, el 33.90% son evaluadas semestralmente, y el 18.64% evalúa sus ejecutivos una vez al año. Al hacer un análisis comparativo sobre el nivel de conocimiento adquirido por ejecutivo, su tiempo en servicio y la frecuencia en que se evalúan dichas capacidades, se puede observar una ligera discrepancia entre estos factores, lo cual llama a prestar una especial atención, debido a que se invierte suficiente (según los resultados) en capacitarlos sobre sus funciones y con el tiempo estos conocimientos parecen no haber llegado o no haber permanecido en la mente de los empleados, ya que solo poco más de la mitad de ellos dice tener un alto nivel de conocimiento de lo que hace.

Se consideró importante investigar el nivel de motivación que tiene cada empleado, se determinó que el nivel de motivación percibido por los ejecutivos de negocios para superarse a nivel profesional, evidenció ser en un 46.67% de manera ocasional, el 16.95% siempre recibe esta motivación, un 16.67% frecuentemente y el 30.51% restante nunca ha recibido este tipo de motivación del programa de CRM. Como complemento a su nivel de motivación se observó que las oportunidades de crecimiento dentro de la empresa son ofrecidas a sus empleados en un 37.29% de manera frecuentemente, un 40.68% de los ejecutivos le es ofrecida esta oportunidad ocasionalmente y un 22.03% percibe que siempre le es ofrecido una oportunidad de crecimiento dentro de la institución, lo cual puede obedecer a que exista poca motivación de los ejecutivos a invertir en una capacitación profesional, sin que exista una propuesta de crecimiento que valore el esfuerzo de capacitarse.

La interrogante tercera, propone identificar el nivel de productividad de la banca nacional, respecto a la extranjera residente en el país, a la misma se le da respuesta a través del objetivo específico número tres, que busca describir el nivel de productividad de la banca nacional, frente a la extranjera. Basado en el análisis de Los Bancos de Mejor Desempeño 2011 (Fernández, 2012), las instituciones nacionales que quedaron dentro del ranking de las 10 más productivas, solo se encuentran tres bancas nacionales ocupando el segundo, cuarto y noveno lugar, con índices de 7.7, 8.8 y 10.3 respectivamente, mientras que los lugares ocupados por la banca extranjera ocupó el primer y tercer lugar con índices de 7.2 y 8.1. Es alarmante visualizar que realmente la banca extranjera ha ocupado un espacio importante en el territorio dominicano, que en ciertos casos han de colocar su rendimiento por encima de la banca nacional. No obstante a esto, cabe aclarar que al día de hoy en la ciudad de La Vega, solo contamos con una sola banca de capital extranjero, la cual figura en el tercer lugar de este ranking.

La cuarta interrogante de esta investigación planteaba determinar cuáles estrategias poseen las instituciones bancarias para atraer mayor inversión. Los resultados mostraron que un 54.24% identificaba como ventaja competitiva el liderazgo a costos bajos, un 23.73% manifestó que se enfocaban en servicios diferentes, un 10.17% dijo que su estrategia era la especialización, mientras que un 11.86% expresó que sus ventajas no se encontraban definidas. Denotando que el enfoque más utilizado es la reducción de costos con un 54.24% de lo investigado, siendo esta una posición defendible

que les ha podido generar una buena acción defensiva y evidenciando que las del tipo ofensiva no son muy atractivas para las distintas direcciones. La quinta y última interrogante sugirió identificar las sinergias utilizadas como redes de colaboración por parte de la banca. El producto de los resultados en este sentido arrojó que dentro de su estrategia competitiva un 55.56% de las alianzas les beneficia en ofertar nuevos servicios. Un 33.33% es utilizado para el soporte y/o mantenimiento, el 11.11% comparte la dirección y ninguno se beneficia de las facilidades de almacenamiento. Es evidente que el incremento del portafolio de productos es el mayor beneficio obtenido a través de las sinergias con un 70% del total evaluado. Mostrando que la suma de actividades constituye una ventaja claramente provechosa para las instituciones.

## Conclusiones

Durante el proceso de investigación de los principales factores involucrados en el nivel meso de la competitividad sistémica, se pudo observar cómo se comportan las bancas nacionales ubicadas en esta ciudad, frente a dichos factores; detalle a continuación:

1. Un alto porcentaje de la banca mantiene la arquitectura de sus aplicaciones a la vanguardia de los tiempos, lo que garantiza que puedan ofrecer sus productos y servicios de forma ágil, sin embargo, un 45.76% de la misma aun labora con equipos y procesos convencionales, lo que les dificulta llegar a colocarse al nivel de los demás bancos de la industria, denotando una insuficiencia competitiva en este factor.
2. Se descubrió que más de una de las bancas (20%) posee deficiencias para mantener una seguridad oportuna respecto a las informaciones que maneja.
3. Las herramientas de CRM están siendo consideradas por la mayor parte de la banca, a pesar de que aún se encuentran en su etapa inicial.
4. Se comprobó que los servicios ofrecidos a través de la banca electrónica, no están siendo desarrollados a su máxima expresión, de acuerdo a la utilidad que representa esta importante herramienta.
5. Se identificó que en casi la totalidad de los ejecutivos (63.33%) su preparación académica culmina con un título universitario, no obstante a eso, más de un 30% de los ejecu-

tivos no suele recibir motivación para continuar su preparación a nivel profesional por parte de la empresa donde labora solo de manera ocasional.

6. Al comparar el tiempo en servicio de cada ejecutivo, el cual fluctúa de uno a diez años, con el nivel de conocimiento de sus funciones que considera tener la mayoría, se observa una notable debilidad referente a la preparación laboral de los mismos, ya que el 40.68% corresponde a un nivel de conocimiento medio. No obstante a esto se puede apreciar que estas instituciones invierten en la capacitación laboral de sus ejecutivos.
7. La banca extranjera ocupa desde ya los primeros lugares en desempeño y productividad, lo que refleja que cada día más van obteniendo mayor participación en el territorio nacional.
8. Dentro del estudio de los datos sobre las estrategias utilizadas por las distintas direcciones de los bancos evaluados, se pudo determinar que el manejo de los costos operativos constituye un foco muy importante de atención, siendo este el más destacado componente dentro de las estrategias seleccionadas por las distintas direcciones consultadas.
9. El enfoque generalizado de reducción en busca de la tendencia a cero en los costos, aumenta margen de beneficios, representando una fortaleza para acciones ofensivas, pero a la vez se descuidan posiciones dentro del mercado relacionadas a especialización y oferta de nuevos servicios.
10. El efecto de llevar a cabo alianzas constituyó una importante acción por parte de las distintas empresas, según los datos recolectados se determinó que a través de esta, el portafolio de servicios de cada banco aumentó, siendo esto un elemento considerable para la generación de nuevos ingresos con los nuevos servicios y/o productos.

## Bibliografía

1. CNC, (2010) "Plan Nacional de la Competitividad Sistémica Para la República Dominicana". Recuperado del sitio web: [http://cnc.gov.do/cnc/wp-content/uploads/2010/08/pncs\\_competitividad.pdf](http://cnc.gov.do/cnc/wp-content/uploads/2010/08/pncs_competitividad.pdf), el 03 de septiembre del 2012.
2. Esser, K; Hillebrand, Wolfgang; Messner, Dirk y Meyer, J. (1996). "Competitividad Sistémica: Nuevo Desafío a las Empresas y a la Política", en: Revista CEPAL. No. 59. Santiago, Rep. Dom.
3. Fernández, A. (2012). "Los Bancos De Mejor Desempeño 2011". Diario Libre. Santo Domingo, Rep. Dom. Publicado el 19 d abril del 2012.
4. INCP, (2011). "Instituto Nacional de Contadores Públicos". Boletín No. 72, Bogotá, Colombia.
5. López, M., Grandino, A. (2005). "Capital Humano Como Fuente de Ventajas Competitivas". España. Netbiblo, p.59
6. Tripier B. (2007) "Tendencias en Tecnologías de Información". Recuperado del sitio web: <http://www.Btripiera-robantn-consultores.com>, en fecha 25 de abril del 2012

## Semblanza de los expositores

**Luz Massiell Camilo Martínez**, 26 años de edad, Magister en Alta Gerencia y Licenciada en Marketing, labora en el Banco de Reservas desde el 2007, ocupando actualmente el puesto de Representante de Negocios en la oficina principal de la ciudad de La Vega. Anteriormente laboró para Microondas Nacionales y otras empresas del Grupo Medrano. Estudios primarios y secundarios en el Politécnico Femenino Mercedes Morel, graduándose como técnico en Administración y Comercio con mención en Mercadeo y Finanzas (2004), estudios superiores en la Universidad Católica Tecnológica del Cibao UCATECI (2009 y 2012), y diversos estudios adicionales como lo son: Nivel avanzado en Licenciatura del idioma inglés, realizado en Natural Learning Corporation y Rojas Institute, Gobernabilidad Cooperativa en CoopReservas, así como múltiples seminarios y talleres referentes al área bancaria: Ley de Cheques, Seguridad Bancaria, Negocios Internacionales, Portafolio de Servicios Financieros, Prevención y Detección de Lavado de Activos, etc.

**Miguel Isaac Castillo García**, Magister en Alta Gerencia, licenciado en Administración y Técnico en Reparación de Computadoras y programas bajo Windows. Es ejecutivo de Negocios en Fihogar, en la ciudad de La Vega. Estudios secundarios en el centro educativo Fe y Alegría (2003) y sus estudios superiores en la Universidad Católica Tecnológica del Cibao UCATECI (2010 y 2012). Ha realizado distintos cursos y talleres respecto a la gestión empresarial y bancaria: Normas y Procedimientos Bancarios, Gerencia Bursátil, Análisis de Crédito para Gestión de Riesgo, etc.

## 2. Liberalismo y conservadurismo en el pensamiento filosófico de la clase política del Estado dominicano.

Miguel Antonio Jorge Liriano y Rosa Marys Flores Veras (REPH)

### Introducción

A continuación se presenta una investigación bibliográfica, documental de carácter histórico. En su conjunto, está compuesta de cinco capítulos.

La parte medular (capítulo IV) aparece segmentada en cinco subtítulos en los cuales se incluye un recorrido por diferentes etapas de la historia dominicana, donde se procura establecer la relación: liberalismo versus conservadurismo y pensamiento filosófico de la clase política.

Ese proceso aseguró llevar una secuencia lógica que condujera a demostrar la pregunta planteada y por vía de consecuencia, cumplir con los objetivos de la investigación.

### Dos períodos históricos reciben un tratamiento especial:

- La Guerra de la Restauración comprendida entre (1863-1865).
- El gobierno de Juan Bosch, entre febrero y septiembre de 1963.

La razón de esta particularización obedece al nivel de beligerancia con que se expresó la lucha entre el liberalismo y el conservadurismo.

### Contextualización del tema y el problema.

¿Cuáles son las causas y consecuencias del predominio de la filosofía conservadora en el pensamiento y las ejecutorias de la mayoría de la clase política que ha gobernado en la República Dominicana?

La situación-problema que encierra la pregunta planteada, procura poner en evidencia una serie de hechos y fenómenos ocurridos en la República Dominicana desde su proclamación como nación el 27 de febrero de 1844; inclusive los acontecimientos ocurridos en el presente año.

### Objetivos

- Demostrar la presencia del pensamiento conservador como ideología predominante en las ejecutorias de la mayoría de los grupos gobernantes en el Estado dominicano, desde sus orígenes hasta el presente.
- Establecer la relación entre: conservadurismo, liberalismo y pensamiento filosófico de la clase política.
- Analizar las causas y consecuencias del predominio del conservadurismo como ideología dominante en el Estado dominicano.

### Referentes teóricos:

Los antecedentes y causas que sirvieron de premisa al surgimiento del Estado dominicano parecen haber determinado su evolución y desarrollo. Es de interés destacar lo planteado por Sang (1991); cuando expresa:

*“La centralización y el autoritarismo que caracteriza el Estado dominicano es el resultado de un proceso histórico que se inicia con el modelo de dominación impuesto en la colonización... Los enfrentamientos entre los propios grupos políticos (conservadores contra conservadores, y de estos con los liberales) convirtieron la vida política en un verdadero teatro”... (p.141 y 142).*

Lo expresado por Sang (1991), pone de manifiesto el eje central de esta investigación, la lucha constante entre dos pensamientos políticos diferentes: el Conservadurismo y el Liberalismo.

En un recuento sobre los grupos e intereses de la sociedad política y el Estado, 1844 – 1861, Cassá (1989) plantea que:

*“Los principales agrupamientos socioeconómicos de la época se pueden ubicar a partir de la forma en que se desenvolvían las relaciones de producción determinadas por el modo de producción mercantil simple dominante... se ubicaban dos polos clasistas fundamentales: la masa campesina de productores directos y la burguesía comercial”. (p. 39)*

Ese modo de producción estaba directamente influenciado por los hateros, a pesar de ser un grupo decadente resultó ser el grupo dominante. El control de la dirección política del Estado por parte de los hateros (conservadores) estuvo vigente durante la Primera República.

Al iniciarse la Guerra Restauradora, la preponderancia política de este grupo de procedencia colonial, empezó a mermar, dado el empuje de un grupo económico más dinámico: los productores de tabaco, quienes estaban fundamentalmente vinculados a las actividades comerciales.

Cassá (1989), explica la vinculación existente entre las relaciones de producción, los grupos sociales y la distribución del poder político, con lo que se demuestra la conexión entre el dominio político y el desarrollo económico, así como el control de los medios de producción por parte de un determinado grupo social.

El proceso de desarrollo histórico – social de la República Dominicana como Nación Estado, se ha mantenido girando en torno a tres ejes fundamentales:

- *Dependencia extranjera.*
- *Conservadurismo.*
- *Liberalismo.*

Siendo dominantes los dos primeros ejes; el liberalismo solo ha tenido leves asomos en diversos momentos de este proceso histórico. Acciones importantes protagonizadas por el liberalismo son las siguientes:

1. La formulación del proyecto trinitario, fundamentado en las ideas de una nación libre.
2. La elaboración y promulgación de la Constitución liberal de 1858 resultante de la crisis provocada por el gobierno de Buenaventura Báez.
3. El proyecto político de liberación nacional que se gesta durante el proceso de la Guerra Restauradora.
4. Las acciones de los gobiernos que surgieron como parte del proyecto de liberación nacional que se gestó durante la Guerra restauradora. Cabe mencionar los encabezados por Gregorio Luperón y Ulises Francisco Espaillat.
5. La actitud asumida por Juan Isidro Jimenes frente a las demandas planteadas por el gobierno de los Estados Unidos en la "Nota 14"
6. El proyecto político ideado por Juan Bosch, recogido en la Constitución de 1963.

Para los fines de esta investigación, se asume el concepto ideología como el conjunto de abstracciones (formas de enfocar la realidad concreta) que una de-

terminada colectividad humana o persona en particular, han logrado sintetizar como resultado de sus experiencias dentro de una sociedad.

La manifestación más genuina del liberalismo en la República Dominicana ocurre durante el proceso de la Guerra Restauradora, expresado en el pensamiento de Pedro Francisco Bonó, Benigno Filomeno de Rojas, Ulises Francisco Espaillat, Gregorio Luperón y otros. Luego, tienen una importante expresión en el accionar revolucionario de los jóvenes antitrujillistas; de igual forma, en el ideario y la práctica democrática del profesor Juan Bosch.

## Metodología

En la ejecución de la investigación se consideraron varias etapas. La recolección de los datos se efectuó utilizando la técnica del fichado. La presentación de los datos se realizó por medio de citas directas e indirectas.

El Materialismo Histórico, permitió establecer la relación dinámica existente entre los fenómenos económicos, políticos y sociales. La Teoría del Conflicto hizo posible la confrontación entre las variables de la investigación (conservadurismo -liberalismo). El proceso, requirió el uso accesorio del análisis y la síntesis. Estos métodos sirvieron de complemento durante la investigación.

## Principales resultados

En casi todos los escenarios de la Primera República, el conservadurismo se impuso al liberalismo. El poder económico seguía en manos de los hateros, por tanto el poder político también. Este poder político se repartió principalmente entre Pedro Santana y Buenaventura Báez.

La excepción lo fue el triunfo de la Revolución de 1857 impulsada por los cosecheros de tabaco del Cibao.

A consecuencia del triunfo del sector liberal que impulsó la revolución, se expresan dos hechos importantes:

El establecimiento en Santiago del gobierno liberal de José Desiderio Valverde. La elaboración y promulgación de la Constitución de Moca, basada en principios liberales.

La victoria de los liberales en este momento contó con el respaldo de Pedro Santana, figura preponderante del conservadurismo. De los ocho gobiernos constitucionales durante la Primera República, siete fueron puramente conservadores y solo uno liberal.

La anexión a España constituye la máxima expresión del conservadurismo. Esta acción expresa un debilitamiento de ese sector.

El desarrollo de la Guerra de la Restauración convierte a la región del Cibao y de manera particular a Santiago, en el centro económico y político del país. Es también esta región, el embrión donde renacen las ideas políticas liberales; ahora en las personas de Ulises Francisco Espaillat, Pedro Francisco Bonó, Gregorio Luperón y otros. Ellos se convirtieron en las figuras que con sus producciones intelectuales sustentaron la ideología liberal del movimiento restaurador.

Gregorio Luperón, máxima figura de la Guerra Restauradora, expresó su filosofía política en variados documentos escritos. Combinó la tenacidad, consistencia, habilidad para el combate en los campos de batalla y una práctica política coherente con ese ideal liberal, cuando ejerció la presidencia de la República.

La guerra, manifestación de la disputa por el control político, evidencia que en el plano económico se estaba produciendo una transición. La oligarquía, representada por los grandes propietarios del este y el sur del país, estaba perdiendo terreno frente a la burguesía emergente, representada por los cosecheros de tabaco, pequeños propietarios, comerciantes e intelectuales; ubicados principalmente en la región del Cibao.

La realidad económica que vivía la nación se expresa en esa lucha político-ideológica. Los liberales concentran sus máximos esfuerzos por desplazar a los conservadores y estos a su vez por continuar con el dominio que ostentaban.

En la Segunda República continúa la pugna: liberalismo - conservadurismo. En un primer momento los conservadores dirigen el poder político, esto incluye los gobiernos de Pimentel, Cabral, Báez y otros. Estos gobiernos, respondiendo a su ideología privilegiaron los intereses de los sectores oligárquicos e insistieron en la protección o injerencia de naciones extranjeras. Para tales fines utilizaron: el despotismo, golpes de Estado, persecuciones, crímenes, deportaciones.

El gobierno de Ignacio María González aplicó una serie de medidas de corte liberal. Esto se explica en el hecho de que su gobierno era el resultado de la unión entre una facción del Partido Rojo y el Partido Azul. El

primer gobierno auténticamente liberal fue el de Ulises Francisco Espaillat, interrumpido por las acciones de los rojos (conservadores).

El gobierno de Gregorio Luperón y el de Fernando Arturo de Meriño completan el ciclo de gobiernos auténticamente liberales durante la Segunda República.

Todos ellos gobernaron acorde con sus postulados ideológicos. Sus actuaciones más importantes fueron:

Una visión diferente en el manejo del Estado, fomento de la educación, pulcritud y saneamiento de las finanzas estatales, plena libertad de opinión y expresión, defensa permanente del Estado nacional independiente.

El primer gobierno encabezado por Ulises Heureaux (1882-1884) marcó el declive del predominio del Partido Azul (liberal) durante la Segunda República. Su procedencia del Partido liderado por Gregorio Luperón, lo llevaron a tomar algunas medidas de corte liberal.

Durante la dictadura de Ulises Heureaux, las pugnas entre liberales y conservadores fueron disminuidas a su mínima expresión; el personalismo del dictador sustituyó las demás manifestaciones políticas. Con la muerte de Heureaux, reaparecen de nuevo las pugnas políticas.

Los fuertes vínculos económicos y políticos que propiciaron los sectores conservadores desde el siglo XIX y el surgimiento de los Estados Unidos como potencia colonial, llevó a la República Dominicana a una primera intervención militar.

La primera intervención militar estadounidense (1916-1924) sentó las bases para el establecimiento de la dictadura encabezada por Rafael Leonidas Trujillo.

Esta dictadura (1930-1961), se fundamentó en el personalismo del dictador, con lo cual las ideologías políticas liberalismo y conservadurismo fueron sustituidas por la ideología de la dictadura: el trujillismo.

Con la muerte de Trujillo se inicia un período de agitación que desembocó en el triunfo de los sectores liberales y del pueblo. Las elecciones de 1962 y el posterior gobierno encabezado por Juan Bosch así lo confirman.

La desesperación de los sectores conservadores, entre otros factores, les llevó a patrocinar el golpe de Estado contra el gobierno constitucional encabezado por Juan Bosch y la segunda intervención militar directa.



Con esta intervención se violentó la soberanía nacional. Esos hechos sirvieron de salvoconducto a los conservadores para reasumir la dirección del Estado en la persona de Joaquín Balaguer (1966-1978).

El gobierno de Antonio Guzmán marcó el inicio del establecimiento en el país de un conservadurismo moderado. Esta modalidad ideológico-política se caracteriza por propiciar la libertad de opinión y expresión, una fuerte corrupción administrativa, aumento de la deuda externa, una total dependencia económica y una sumisión al poder político imperial.

Con el gobierno de Salvador Jorge Blanco (1982 – 1986) se acentúa la referida modalidad de gobierno. Al retornar Joaquín Balaguer en los períodos 1986 – 1990, 1990 – 1994, 1994 – 1996 retornan también: la represión, los fraudes electorales y los crímenes de Estado.

Los gobiernos de Leonel Fernández (1996 - 2000, 2004 – 2008, 2008 -2012) y de Hipólito Mejía (2000 – 2004) son ejemplos fehacientes de esta modalidad, a las referidas características se adicionan otras. El fortalecimiento de las actividades del narcotráfico internacional frente a una debilidad expresa de las instituciones del Estado responsables de combatirlo. La creciente ola delincuencia y el empobrecimiento acelerado de las grandes mayorías nacionales en contraposición al enriquecimiento de un reducido grupo de burócratas que tienen como su principal fuente de abastecimiento la corrupción administrativa.

La indiferencia frente a los reclamos de las comunidades y los sectores sociales organizados, así como los asesinatos selectivos por parte de los organismos represivos en contra de personas vinculadas a esos reclamos empiezan a caracterizar este estilo gubernamental.

El acuerdo entre los dirigentes de los dos partidos políticos mayoritarios para producir una modificación a la Constitución acorde con sus intereses y a espaldas de los reclamos de la generalidad de la población, procuran sentar las bases ideológicas que servirán de fundamento a este nuevo estilo personalista de los partidos políticos y del gobierno en la República Dominicana.

## Conclusiones

La historia política de la República Dominicana está precedida de acontecimientos vinculados a la historia del Caribe, América y el mundo; entre los cuales cabe destacar:

- 1.- La conquista y colonización de las potencias europeas en América.
- 2.- Las guerras imperiales de las potencias y sus expresiones en el Caribe.
- 3.- Los procesos de independencia de las colonias americanas.

El proceso de lucha por la independencia unifica a todos los sectores opuestos a la ocupación haitiana. Proclamada la independencia, los conservadores emergen como el sector ideológico que asumió la dirección política del Estado. Este control se manifestó en los indicadores siguientes:

- 1.- La aprobación de una primera Constitución, basada en los principios conservadores.
- 2.- La mayoría de los gobiernos fueron de tendencia conservadora, destacándose las figuras de Pedro Santana y Buenaventura Báez.
- 3.- La anexión, constituye una acción extrema del conservadurismo dominante.

Las acciones liberales más destacadas durante la Primera República son: la revolución de los productores del Cibao en 1857, el gobierno de José Desiderio Valverde, la aprobación de la Constitución liberal de 1858.

La Guerra de la Restauración constituyó un nuevo episodio de unidad nacional. La Segunda República, aunque bajo el predominio del conservadurismo, es el período de mayor presencia del liberalismo. Los gobiernos que se mantuvieron apegados a los principios liberales fueron los presididos por: Ulises Francisco Espaillat, Gregorio Luperón y Fernando Arturo de Meriño.

Las acciones conservadoras antes y durante este período, desembocaron en la primera intervención militar de los Estados Unidos, la cual prohió la dictadura de Trujillo.

La ideología de la dictadura de Trujillo (trujillismo) sustituyó todo tipo de expresión política en el período: 1930-1961. Finalizada la dictadura, la fuerza del pueblo logra el ascenso del liberalismo democrático en la persona del profesor Juan Bosch. Una reacción de los conservadores elimina este gobierno por medio de un golpe de Estado, el cual desembarazó en una guerra civil y la segunda intervención militar de los Estados Unidos.

Con la segunda intervención militar, el conservadurismo se enraizaría más profundamente en la dirección política del Estado dominicano. Actualmente en una nueva versión fundamentada en el neoliberalismo económico.

La preeminencia del conservadurismo político en la República Dominicana está vinculada al desarrollo económico; de ahí que durante la Primera y la Segunda República se manifestara la dicotomía:

- Cibao liberal (pequeños propietarios, comerciantes, intelectuales).
- Sur y Este conservador (grandes propietarios, hateros y cortadores).

El conservadurismo dominante ha propiciado históricamente un fuerte endeudamiento externo, fortaleciendo la dependencia económica.

Como resultado de esas y otras acciones del conservadurismo, en la República Dominicana existen dos grandes agrupamientos sociales:

- A) Los protegidos del poder político que controla el Estado, los cuales poseen todo, incluido la impunidad frente al sistema de justicia.
- B) Los desprotegidos del poder político, casi excluidos política, económica y socialmente. Apenas sobreviven bajo el pesado manto de la injusticia y la inequidad.

Los representantes del liberalismo no han logrado su permanencia en el poder. Por vía de consecuencia no les ha sido posible llevar a la práctica todo su fundamento teórico filosófico.

La investigación ha permitido demostrar la preponderancia del conservadurismo como ideología política.

## **Bibliografía**

1. Archambault, P. (1986). Historia de la restauración. Editora Taller. Santo Domingo, República Dominicana.
2. Avelino, F. (1993). Curso de historia del pensamiento político. Editorial Tiempo S.A. Santo Domingo, República Dominicana.
3. Bosch, J. (2007). La Guerra de la Restauración. Editora Alfa y Omega, Santo Domingo, República Dominicana.

4. Bosch, J. (2002). Trujillo: Causas de una tiranía sin ejemplo. Editora Alfa y Omega, Santo Domingo, República Dominicana.
5. Cassá, R. (1987). Historia Social y Económica de la República Dominicana. Tomo II. Editora Alfa y Omega, Santo Domingo, República Dominicana.
6. Duverger, M. (1970): Instituciones Políticas y Derecho Constitucional. Ediciones Ariel. Barcelona, España.
7. Franco, F. (2002). Historia del pueblo dominicano. Sociedad Editorial Dominicana. Santo Domingo, República Dominicana.
8. Jiménez, J. (1982). Sociología Política Dominicana 1844-1966. Tomo I. Editora Alfa y Omega. Santo Domingo, República Dominicana.
9. Sang, Mu-Kien A. (1991): Un Siglo de Vida Política: Del Autoritarismo Heredado a la Democracia Anhelada. Santo Domingo, Ediciones Intec.

# RECINTO URANIA MONTÁS



**MEMORIA**

**2** do

**PRE**  
**CONGRESO**



ISFODOSU



*ideice*

**2012**



## PANEL 1: LENGUA Y SOCIEDAD

Coordinadora: Romelia Colón Valdez, Relatora: Paula Matos

### 1. Enseñanza del eje transversal cultura dominicana, identidad y diversidad en el área de Ciencias Sociales en el Nivel Medio, en los centros educativos públicos del municipio Juan de Herrera, año 2011-2012.

Mtra. Rufina Báez Zabala

#### Introducción

La escuela tiene la responsabilidad de fortalecer cada día los procesos de identidad, promoviendo entre los estudiantes el conocimiento de su realidad, considerando el estudio de la cultura como referente básico para la comprensión de los procesos sociales.

Es en esta línea que se ubica esta investigación con la que se busca analizar la enseñanza del eje transversal cultura dominicana, identidad y diversidad en el área de Ciencias Sociales en los centros educativos públicos en el Nivel Medio, durante el periodo escolar 2011-2012.

El interés por esta temática se orienta a analizar el nivel de aprovechamiento de la cultura popular por los docentes de Ciencias Sociales en los procesos pedagógicos, aplicación de estrategias efectivas para abordar el eje en cuestión, así como el grado de compromiso social que asumen los estudiantes frente a los aprendizajes derivados de esta acción.

Está motivada por los resultados de indagaciones exploratorias realizadas por la investigadora entre estudiantes del Nivel Medio que hizo aflorar dificultades que tienen los estudiantes para dar respuestas sobre acontecimientos históricos determinantes para el surgimiento de la identidad nacional, correlacionar hechos, características y consecuencias, con eventos históricos del presente, así como en el reconocimiento de los aportes culturales de diferentes grupos humanos que han incidido en la conformación de la cultura dominicana.

La investigación tiene como marco geográfico el municipio Juan de Herrera, en sus correspondientes centros educativos del Nivel Medio.

#### Objetivo general:

Analizar la enseñanza del eje transversal Cultura Dominicana, Identidad y diversidad en el área de Ciencias Sociales en el Nivel Medio, en los centros educativos públicos del municipio Juan de Herrera, durante el periodo escolar 2011-2012.

#### Objetivos específicos:

- Analizar la integración de la cultura popular en los procesos pedagógicos por los docentes de Ciencias Sociales.
- Identificar las estrategias que implementan los docentes para integrar el eje transversal Cultura Dominicana, Identidad y Diversidad en el desarrollo de los ejes temáticos.
- Determinar las actividades culturales, patrióticas y cívicas en las que se involucra el docente en el centro educativo.
- Determinar el nivel de integración de los estudiantes en actividades culturales, patrióticas y cívicas en el centro educativo.

#### Referentes teóricos:

En los Fundamentos del Currículo tomo II (1994), se plantea que *“los Ejes Transversales constituyen grandes temas que articulan áreas del conocimiento, integrando aspectos cognitivos, afectivos y de comportamiento para que el/la estudiante desarrolle una actitud reflexiva y crítica frente a problemas relevantes de la sociedad contemporánea”* (p. 1-5).

Plantea el documento curricular que el eje Cultura Dominicana, Identidad y Diversidad contribuye a la definición de la identidad nacional y a una actitud de valoración positiva frente a lo *“dominicano”*, a través de una práctica educativa que tome en cuenta los elementos culturales autóctonos y promueva el conocimiento de su evolución histórica, su relación con otras culturas, y con los procesos sincréticos derivados de esos contactos culturales.

De la Calle (1996), citado en Calahorro (2011), indica que los ejes transversales deben trabajarse de manera global, implicando una fuerte afectividad del alumnado a través de enfoques socio-afectivos, discusión de

dilemas, juegos cooperativos, representación de situaciones reales, juegos de rol, juegos no competitivos, resolución de conflictos, estudio de casos, reflexión, diálogo de historias, canciones, películas, noticias, entre otras.

Hunt (2006), define la cultura como: *“La estructura completa del comportamiento humano y sus productos representados por el pensamiento, el diálogo, la acción y los utensilios. Es la forma de pensar y actuar que se transmite de adultos a niños en su formación y puede considerarse como el lenguaje, las normas y los valores compartidos de una sociedad; incluye conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, costumbres, y cualquier otra capacidad adquirida por un ser humano como miembro de la sociedad”* (P. 78).

Para Andújar, (2004b), la identidad es: *“el conjunto de valores tanto sociales como culturales, que se van forjando a través del tiempo constituyendo un soporte en la memoria social de los seres humanos que forman una colectividad y un sentido de pertenencia. Estos valores (religiosos, morales, organizativos, patrios, civiles, políticos, patrones de conductas culturales, étnicos, etc.), contribuyen a la cohesión social y al equilibrio emocional de los individuos”* (P.19).

Según la UNESCO (2005), la diversidad cultural se refiere a: *“La multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro y entre los grupos y las sociedades.”*

## Metodología de investigación

La investigación que se realizó es de tipo cuantitativa, en tanto utiliza métodos estadísticos para analizar los datos e infiere más allá de estos. Es una investigación de carácter descriptivo, a través del cual se presenta el estado, distribución y magnitud de las variables estudiadas. El trabajo de campo fue el método asumido para la recolección de la información, el mismo consistió en visitas a los diferentes centros a fin de contactar cada grupo de informantes.

El procedimiento metodológico que se aplicó para este estudio abarcó técnicas e instrumentos. Las técnicas aplicadas fueron:

Recolección o selección de datos de origen secundario sobre el tema investigado, que incluyó: análisis bibliográfico documental, revisión de literatura, recolección de datos y procesamiento de datos. La recolección de datos de origen primario se realizó mediante el instru-

mento del cuestionario, y fue aplicado a los docentes de Ciencias Sociales de Educación Media y a los estudiantes del referido nivel.

La población de estudio abarca el conjunto de maestros y maestras del área de Ciencias Sociales del Nivel Medio y los estudiantes de primero a cuarto correspondientes a ese nivel. La población de los docentes corresponde a cinco (5) en el área de Ciencias Sociales, siendo considerados todos para la investigación. El total de estudiantes correspondientes a los tres centros educativos es de 751, de ambos sexos y diferentes edades.

Para el cálculo de la muestra se siguió el procedimiento del muestreo probabilístico aleatorio simple para una población finita, considerando un 6% de margen de error y un 94% de confiabilidad. La muestra calculada es de 185 estudiantes.

## Principales resultados

- La integración de la cultura popular en los procesos pedagógicos en el área de Ciencias Sociales, fue valorada en forma negativa por una mayoría significativa de los estudiantes, esto se contradice con las respuestas de los docentes, quienes aseguraron en un 100% que sí la integran, lo que evidencia una clara debilidad en este aspecto.
- En el fomento del conocimiento de los rasgos característicos de su cultura local, la mayoría de los estudiantes asignan un valor negativo a este aspecto, expresado en un 58%.
- En relación a las estrategias que implementan los docentes para integrar el eje transversal Cultura Dominicana, Identidad y Diversidad, ante las sugeridas en el Currículo, las reconocidas por los estudiantes fueron las historietas, ferias del libro, técnicas grupales, campeonatos deportivos y festivales culturales; las demás estrategias fueron evaluadas en un nivel significativamente bajo. Los docentes, por su parte, solo reconocen utilizar con menos frecuencia los convites-juntas y cofradías, siendo señaladas por el 80% de los docentes, el 100% acepta no usar las pantomimas, así como el 40% indica como poco usadas las investigaciones en la acción; las demás estrategias son valoradas muy positivamente.

- Las actividades en las que se integra el docente y que fueron reconocidas positivamente por los estudiantes abarcan las actividades deportivas, conformación de grupos estudiantiles culturales del centro educativo, desfiles y ofrendas florales en actos patrios, subida o bajada de la bandera; pero el 57% dio significación negativa a la integración en fiestas patronales, el 51% a las religiosas, actividades culturales y las conferencias con temáticas culturales quedaron expresadas con un 75% de negatividad, esta última se contradice con los docentes, quienes afirman integrarse en un 100%.
- En lo relativo a la integración de los estudiantes en estos tipos de actividades, estos tienden a considerar que tienen menos integración en la formación de equipos que lideran las actividades culturales y patrióticas, en la elaboración de cronogramas de actividades para días festivos, culturales patrióticos y cívicos, y fiestas religiosas, denotando mayor integración en las actividades deportivas y en la participación en fiestas escolares, actos de banderas, selección de consejos de cursos.
- Los estudiantes, en su mayoría, opinan que los docentes no fomentan el conocimiento de los rasgos característicos de su cultura local.
- El segundo objetivo pretendía identificar las estrategias que implementan los docentes para integrar el eje transversal Cultura Dominicana, Identidad y Diversidad:
- El manejo de las estrategias docentes planteadas por el currículo refleja cierto grado de debilidad, en tanto que la mayoría de estas no son reconocidas por la mayoría de los estudiantes, a pesar de que los docentes dicen aplicarlas en la generalidad de los casos.
- Dentro del bloque de estrategias sugeridas por el currículo, las identificadas como de uso docente por los estudiantes son las historietas, los campeonatos deportivos, los festivales culturales y las técnicas grupales.
- El tercer objetivo evaluó de qué forma se involucra el docente en actividades culturales, patrióticas y cívicas en el centro educativo.
- Docentes y estudiantes reconocen de manera general una integración positiva de los profesores en las actividades.
- En las actividades de integración en fiestas patronales, religiosas y conferencias con temáticas culturales, los estudiantes detectaron más debilidad en la incorporación de los docentes.
- El cuarto objetivo evaluó el nivel de integración de los estudiantes en la realización de actividades culturales, patrióticas y cívicas en el centro educativo.
- Las actividades en las que los estudiantes consideran tener más debilidad al integrarse es en la formación de equipos que lideran las actividades culturales y patrióticas y en la elaboración de cronogramas de actividades para días festivos, culturales, patrióticos y cívicos.
- Los estudiantes denotan mayor nivel de integración en las actividades deportivas y en la participación en fiestas escolares, actos de banderas, selección de consejos de cursos.

## Conclusiones

- Con el primer objetivo se analizó la integración de la cultura popular a los procesos pedagógicos.
- Existe cierto grado de disparidad entre las opiniones de los estudiantes y los docentes en torno a la integración de la cultura popular a los procesos pedagógicos, los elementos utilizados y el fomento del conocimiento de la cultura local, dado que los estudiantes otorgan ponderaciones negativas en mucho de los casos, y los docentes de manera general realizan una valoración positiva, lo que evidencia que existen niveles inadecuados de manejo de estos elementos por parte de los docentes de Ciencias Sociales.
- Los docentes valoran en forma muy positiva el uso de poesías, refranes, décimas y canciones, anécdotas, cuentos y leyendas, como elementos utilizados para integrar la cultura.
- Los elementos considerados por los estudiantes como menos utilizados por los docentes son las décimas y canciones, anécdotas y leyendas.

## Bibliografía

1. Andújar, C. (2004b). *Identidad Cultural y Religiosidad Popular*. Santo Domingo, R.D.: Editorial Letras Gráficas.
2. Botero Chica, C. (n.f.). Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación en valores. Recuperado el 4 de marzo de 2012, de [www.monografias.com](http://www.monografias.com) › Educación.
3. Calahorro, F. y Carpio, E. (2011). Contenidos transversales e interdisciplinariedad. Una aproximación desde la Educación Física. *Revista Arte y Movimiento* N° 4. (Pp. 31-43). Universidad de Jaén.
4. Cerutti, A. et al. (2008). Identidad e Identidad Nacional. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, No. 14 (Pp.77-94). Chile.
5. Cucho, D. (2002). *La noción de cultura en las Ciencias Sociales*. 1era edición, Buenos Aires.
6. Norambuena Urrutia, Paola. (2005). La identidad cultural como fuente de aprendizaje significativo. *Geoenseñanza*, Chile, 219-234.
7. Zaiter, A. (2001): *La identidad social y nacional en Dominicana: un análisis psicosocial*. Santo Domingo, R.D.: Editora Taller, 2da ed.
8. Plan Decenal de Educación en Acción. (1994). *Fundamentos del Currículo, Tomo II. Naturaleza de las Áreas y Ejes Transversales*. 1era ed. Serie INNOVA, 2000.
9. Plan Decenal de Educación en Acción. (1995). *Transformación Curricular Nivel Medio, Modalidad General*. Santo Domingo. 1era ed. Serie INNOVA, 2000.
10. Secretaría de Estado de Educación. *Plan Decenal de Educación 2008-2018 Resultados 5ta Revisión Plan Decenal de Educación 2008-2018*.
11. Secretaría de Estado de Educación y Cultura. *Ley 66-97, Ley General de Educación*. Santo Domingo.



## 2. Costumbres y tradiciones de los habitantes del municipio San Juan de la Maguana años 1978-2008.

Mtra. Carmen Alicia de Jesús Brea Montero y Mtra. Dilcia Medina Encarnación.

### Contextualización del tema y el problema

El problema de investigación se centró en la zona urbana del municipio San Juan de la Maguana, lugar que reúne elementos socioculturales que lo caracterizan dentro del contexto nacional. Surgió durante los procesos de desarrollo de la Maestría en Ciencias Sociales, orientada a la Investigación y a la Enseñanza, con la socialización de diferentes temas vinculados a narraciones y vivencias en relación con el comportamiento de los sanjuaneros, que nos motivó a investigar sobre ¿Qué ha pasado con las costumbres y tradiciones del municipio San Juan de la Maguana desde 1970 hasta el 2010?

### Objetivo general:

Plantear elementos que contribuyan a preservar las raíces culturales del municipio a través del conocimiento, socialización y disfrute de las costumbres y tradiciones sanjuaneras como un referente de preservación sociocultural.

### Referentes teóricos

Se partió de la concepción de que tradición es el conjunto de saberes y experiencias que se transmiten de generación en generación por diferentes medios, la costumbre como hábito o modo habitual de proceder establecido por la repetición de los mismos actos en la convivencia cotidiana y la familia como el grupo en que se crían los individuos y se establecen los valores que orientan la formación de los seres humanos como personas.

Se tomaron en cuenta diferentes autores locales, nacionales e internacionales que fueron pilares para la realización de la investigación, entre ellos Juan Bosch (1996) sostiene que las prácticas culturales que la sociedad que se considera civilizada se niega a aceptar, forman nuestras costumbres y tradiciones, como la santería, la brujería, el vudú, las fiestas profanas, la religiosidad popular y las culturas regionales. La escuela debe promover que las comunidades acepten estas manifestaciones y que estén conscientes de que la cultura nacional es todo lo que ha creado el pueblo dominicano y que lo identifica como nación.

Carlos Andújar (2004) en su obra “Encuentro y Desencontro de la Cultura Dominicana”, sostiene que la cultura de un pueblo se proyecta básicamente a través de cuatro elementos culturales: música, religión, comida y forma de expresar la sexualidad, además del lenguaje, pues a través de su comida nos compenetramos con la idiosincrasia del país o región visitada, pues esta refleja la simbiosis de su cultura.

Alejandra Liriano (1989) en su obra “En Torno a la Identidad Nacional Dominicana”, sostiene que la familia, la comunidad y la escuela juegan un papel fundamental, ya que el aprendizaje puede llevar a los estudiantes a identificar los elementos culturales y a reconocer las manifestaciones de esta.

### Metodología

La metodología empleada para la investigación fue descriptiva, tomando como referencia la clasificación de Sampieri (2003), el enfoque fue mixto, haciendo mayor énfasis en la investigación cualitativa, para dar respuestas a las preguntas contenidas en la investigación. La parte cuantitativa fue empleada solo para identificar la frecuencia con que se mantiene en la actualidad las costumbres y tradiciones en los jóvenes.

La fundamentación del estudio fue antropológica sobre el ser humano y su conformación cultural, la metodología combinó la investigación bibliográfica con el trabajo de campo. Como técnica de investigación se utilizó la observación y la entrevista; como instrumento el cuestionario; además se empleó la filmación de videos, en todos los encuentros con los informantes.

### Resultados

Los resultados están referidos a la descripción de informaciones suministradas por los informantes claves: personas mayores, relacionados con las costumbres y tradiciones desde 1970 en las familias, en los barrios, en el municipio y en las escuelas. Se incluyen gastronomía, festividades religiosas, otras creencias y ritos, actividades sociales, diversiones, medicina casera, vocabulario, vestimentas, utensilios, colores, gestos y vínculos de unión entre los comunitarios.

El análisis de los resultados se realizó relacionando objetivos, preguntas de investigación y teorías.

La educación de los hijos se daba en tres aspectos: en el familiar desde la familia, en lo formal desde la escuela y en el religioso desde la iglesia. Los hijos de diferentes familias se reunían desde las 5:00 de la mañana a estudiar, debajo de un poste de luz y en la casa de una de las familias hacían el jengibre con pan para llevarles a los muchachos. Nadie tenía miedo, porque no corrían peligro. En la actualidad la inseguridad ciudadana presente en el país, tiene una población que siente temor hasta de salir de día de su casa.

Los hijos tenían que pedir permiso y decirle a los padres con quien iban a salir, hacia donde iban y la hora de llegada. A la hora de la comida, siempre debían estar todos en la casa. La madre estaba a cargo de la formación de los hijos, pues casi nunca trabajaba fuera del hogar. Los padres trabajaban para sostener económicamente la familia. Si alguien se enfermaba, se le trataba de curar con plantas de la tierra. Todas las noches los adultos contaban a los niños narraciones que dejaban una moraleja.

Existían en el año cinco épocas en las cuales las tradiciones y costumbres se ponían de manifiesto: las festividades de la Virgen de la Altagracia, la Semana Santa, el Día de las Madres, la Fiesta de San Juan o Fiestas Patronales y la Navidad. Hoy el municipio cuenta con dos nuevas tradiciones: el Carnaval Barriga Verde y la recreación del Nacimiento del Niño Jesús, símbolo de la Navidad.

## Conclusiones

Las costumbres y tradiciones que practicaban las generaciones pasadas, para mantener la unión familiar eran: hablar en voz baja a los mayores, identificar a los abuelos como mamá-abuela, papá-abuelo, reuniones familiares para el día de las madres. Los menores pedían permiso para salir del hogar y decían a los mayores hacia donde iban, los vecinos se ayudaban entre sí en caso de necesidad, los hijos eran educados por las familias, la escuela, los vecinos y la iglesia. Las madres, como casi nunca trabajaban fuera del hogar, eran las principales responsables de la formación de los hijos.

La comunicación entre familiares y vecinos se daba en forma presencial, lo que fortalecía los lazos de afectividad. El sacramento del bautismo era sagrado, no solo cuando se celebraba en la iglesia, sino también en los hogares; los ahijados reverenciaban a los padrinos y los compadres se manifestaban respeto y admiración. Los jóvenes estudiaban de madrugada debajo de los postes de luz sin miedo, ni peligro.

De las costumbres y tradiciones practicadas por las familias, continúan vigentes en la actualidad: participar como familia en actividades recreativas y en las fiestas patronales, ayudar en el quehacer del hogar, visitar Higüey, celebrar en familia el día de las madres, las fiestas navideñas, puntualidad en la llegada a la escuela, las narraciones de cuentos en familia, cantar en la fila al subir la bandera, pedir la bendición a los mayores, besarles la mano a sus padrinos e identificarse con el dolor ajeno. En cuanto a los ritos y creencias permanecen el bautismo en el hogar previo al que se oficia en la iglesia, el vínculo entre compadres, el culto a los muertos, el bautismo de la cruz, los ensalmos, las creencias en las brujas, la lectura de la taza y el vaso de agua.

Entre las costumbres y tradiciones que se han transformado, están: participar en familia en las actividades religiosas, ayudar en la crianza de los menores de otras familias, visita a Higüey, celebración de Semana Santa y las fiestas patronales de San Juan Bautista, los velorios a los difuntos, la celebración en familia de la cena navideña y el protagonismo de las madres en la crianza de los hijos.

Costumbres y tradiciones familiares que no se practican en la actualidad: tirar agua al carro fúnebre al pasar frente a las casas, pasar los niños por arriba del ataúd de familiares muertos, mandar comida a los vecinos, organización de las fiestas patronales bajo la dirección de la iglesia, estudiar de madrugada debajo de los postes de luz, los convites en los barrios, respeto a las demás personas, especialmente a los mayores de edad, la solidaridad entre familiares y en el entorno, incidencia de la escuela en las actividades de los barrios y en formación de clubes culturales y deportivos por el ayuntamiento. Se hace poco énfasis en las normas de comportamiento social como sentarse a la mesa y la forma correcta de usar los cubiertos.

Han desaparecido en las escuelas asignaturas como Urbanidad y Educación para el hogar y se ha debilitado la enseñanza de la Educación Moral y Cívica, con lo cual no se enfatiza en valores como responsabilidad, pulcritud, patriotismo y solidaridad, entre otros.

También desaparecieron los concursos de poesía, el pupitre o la butaca fijo, revisar las uñas a las niñas para su higiene, la hora rosa como actividad recreativa y del cultivo del talento artístico, la asignación de zonas a los profesores en el recinto para cuidar el recreo en lugares estratégicos del patio, bajar la bandera junto a los estudiantes en la salida de la escuela por la tarde, entre otras costumbres y tradiciones.

## Bibliografía

1. Sampieri, Roberto (2003) Metodología de la investigación, tercera edición, editora Mc Graw Hill, México, D. F.
2. Ander-Egg, Ezequiel (1999) Diccionario de Pedagogía, segunda edición, editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, Argentina.
3. Andújar, Carlos (2001) De cultura y sociedad, segunda edición, 2004, Santo Domingo, República Dominicana.
4. Bosch, Juan (2005) Composición Social Dominicana. Alfa & Omega, vigésima segunda edición, Santo Domingo, República Dominicana.
5. Bosch, Juan. (1988) Textos culturales y literarios, editora Alfa y Omega, Santo Domingo, República Dominicana.
6. Calzado, Vargas (2001) Acercamiento teórico sobre el estudio de familia con una tradición cultural en Cuba, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, Cuba.
7. Castillo, Carlos. (2009) Barriga Verde, primera edición, editora Logos, San Juan de la Maguana, República Dominicana.
8. Garrido, Emigdio Osvaldo (1960) Narraciones y tradiciones sanjuaneras, editora librería dominicana, Ciudad Trujillo.
9. Guía Eco-Turística y Cultural, San Juan de la Maguana 2008, Capital de la Cultura Aborigen y Centro de la Isla Hispaniola, Recursos globales, s.a. primera edición, San Juan de la Maguana, 2008.
10. Liriano, Alejandra (1989) Identidad nacional algunos elementos para su comprensión.
11. Mejía Ricard, Tirso (2001) Psicología, Cultura y comunicación, editora Búho, Santo Domingo, República Dominicana.

### 3. La Herencia cultural taína y su aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje de los centros educativos públicos del Nivel Medio del municipio San Juan de la Maguana.

María Dolores Ortiz Sánchez y Juan García Ramírez

#### Introducción

Entendida la definición del término cultura como sustantivo común que indica una forma particular de vida, de gente, de un período, o de grupo humano, ligada a la apreciación y análisis de los elementos tales como: valores, costumbres, normas, estilos de vida, formas o implementos, materiales, la organización social, etc.

El concepto sociológico de cultura tiene una fuerte connotación con la apreciación del presente pensando en el desarrollo o progreso futuro de la sociedad para alcanzar aquello que llamamos patrimonio cultural de la humanidad. Por tal razón es interés del equipo de investigación poner a disposición de docentes, estudiantes, comunitarios y público en general los resultados que arrojen la siguiente investigación, con el propósito de que puedan conocer y apreciar los diferentes elementos de nuestras raíces culturales heredadas de los taínos.

El equipo de investigación ha observado que la mayoría de los pobladores del municipio San Juan de la Maguana, especialmente los jóvenes estudiantes del Nivel Medio, desconocen la procedencia de nuestras manifestaciones culturales, costumbres, expresiones del lenguaje, prácticas económicas, alimenticias, y de cultivo, tienen sus orígenes o raíces en la cultura de los aborígenes, así como de otras culturas, dentro de las que se señalan: la afroantillana, la europea, etc. Esta situación surge por la incompetencia reflejada en ocasiones por alumnos/as del Nivel Medio al dar respuestas equivocadas cuando se abordan estos contenidos, ya sea dentro o fuera del entorno escolar.

Este estudio se realizó en el municipio San Juan de la Maguana, ubicado en el suroeste del país. Sus límites son: al norte, Juan de Herrera; al sur Vallejuelo; al este, Bohechío y al oeste, las Matas de Farfán.

El municipio San Juan de la Maguana, común cabecera de la provincia San Juan. En la actualidad goza de gran desarrollo en el ámbito cultural, económico, social, político y educativo.

Está considerado por estas condiciones de auge y prosperidad como un municipio de grandes proyecciones tanto a nivel local como nacional.

#### Objetivos:

- Investigar la herencia cultura taína y su aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje de los centros educativos públicos del Nivel Medio.
- Proporcionar a la comunidad científica del municipio San Juan de la Maguana y del país un trabajo de investigación sobre nuestra herencia cultural taína.
- Incentivar a las autoridades del Ministerio de Educación para que incluyan en el curricular de Ciencias Sociales del Nivel Medio la enseñanza de la herencia cultural taína.

#### Referentes teóricos

Los elementos que haremos de la cultura taína en el municipio San Juan de la Maguana, es de tipo etnográfico, comprensivo y exploratorio no experimental. En función del tipo de trabajo, veremos las siguientes variables:

- Organización política, se asume y define la variable organización social y política de la sociedad taína para los efectos de esta investigación, como la estructura en donde se concretiza el poder, permitiendo la estamentización social que tuvieron los taínos en la fase de cacicazgos.
- Base económica de la cultura taína, se asume esta variable como la base de sustentación económica de los miembros de esta cultura, lo cual se considera un elemento fundamental que tiene que ver con las actividades de producción implementadas para satisfacer las necesidades del grupo social.
- Técnicas agrícolas de la cultura taína, se refiere a las diversas estrategias de cultivos utilizadas para hacer y producir la tierra, así como los diferentes recursos y equipos de labranza utilizados en la siembra de los diversos productos.
- Prácticas religiosas de la cultura taína, siendo la religión una actividad de primer orden entre los taínos y una sociedad politeísta, sus

prácticas religiosas estaban condicionadas por el animismo y las fuerzas de la naturaleza. Todo esto a través de diversas ceremonias en las cuales existía la comunicación con sus dioses o cemíes.

Alimentación de la cultura taína, este renglón hace referencia a los diversos productos que formaban la base de la alimentación.

Además de la elaboración de platos que hoy forman parte de la gastronomía del pueblo dominicano.

En función de estas y otras variables que se encuentren en el proceso, la operacionalización de las mismas se hará mediante el análisis de las informaciones recogidas en el proceso de recolección de informaciones brindadas por comunitarios, estudiantes y docentes, mediante la aplicación de cuestionarios y entrevista, todo esto estará limitado al municipio San Juan de la Maguana.

Aplicación de la herencia cultural taína en el proceso de enseñanza en los centros educativos del Nivel Medio del municipio San Juan de la Maguana.

### **Metodología empleada**

Por tratarse de un estudio etnográfico-descriptivo sobre la herencia cultural taína en el municipio San Juan de la Maguana. Esta se hará mediante la investigación exploratoria en donde se pueda determinar hasta dónde las presentes y futuras generaciones tengan conocimiento de lo que heredamos de nuestros taínos.

La población objeto de estudio está diseminada en el municipio San Juan de la Maguana y en especial en los centros educativos públicos del Nivel Medio.

Se utilizará una muestra aleatoria de tipo simple estratificada de los comunitarios, estudiantes y docentes objeto de estudio. En el municipio San Juan de la Maguana existen 17 centros educativos públicos del Nivel Medio. Por recomendaciones de nuestro asesor de tesis, Prof. Álvaro Caamaño, M.A, fueron tomados seis (6) centros de manera aleatoria. Esta muestra fue representada en función de la población objeto de estudio.

En la misma hay una alta probabilidad de que todas las características de la población están representadas en la misma.

Tres de estos centros corresponden al Distrito Educativo 02-05 y los demás pertenecen al Distrito Educativo 02-06, los cuales están detallados a continuación:

- » Liceo Vespertino Pedro Henríquez Ureña.
- » Liceo Sabana Alta.
- » TV Centro El Rosario.
- » Liceo de Pedro Corto.
- » Liceo Las Charcas de María Nova.
- » Liceo San Miguel Fe y Alegría.

Se aplicarán encuesta, entrevista y cuestionarios, a fin de conocer hasta dónde conocen los sujetos objeto de estudio los elementos pertenecientes a la cultura taína.

### **Principales resultados y su discusión**

Utilizando la estrategia grupo focal, este equipo de investigación realizó en fecha 1ro de marzo del 2012 un encuentro socializador de docentes del área de Ciencias Sociales del Nivel Medio, municipio San Juan de la Maguana, los cuales laboran en los centros objeto de este estudio. El propósito general de este encuentro es identificar los contenidos curriculares del Nivel Medio que resaltan el legado taíno, valoración e importancia.

Durante el mismo se realizó una revisión a la oferta curricular del Nivel Medio del área de Ciencias Sociales y dar su parecer en función al propósito perseguido tomando además como referente y punto de partida los resultados arrojados en la evaluación de media de los centros educativos que ellos representan.

Luego de las discusiones y aportaciones ofrecidas por los participantes se llegó a las siguientes conclusiones:

Los contenidos no son identificatorios del legado cultural de cada pueblo; los temas se tratan a modo general alejando la posibilidad de vinculación de estos con el pueblo dominicano.

- El currículo no permite la discusión sobre el legado histórico de los taínos, por lo que es una necesidad la promoción de estrategias en las que cada docente incluya el legado taíno propio de esta zona donde se conservan vestigios de fuertes raíces de la cultura aborigen.

- El currículum es débil en el manejo de los contenidos que deben trabajarse en la historia precolombina, solo se trabaja a modo general y no hay una conexión de un curso a otro en el Nivel Básico, ni continuidad en el Nivel Medio.

Los resultados arrojados por el diagnóstico realizado por este equipo de investigación demuestra la debilidad que existe en los estudiantes en el manejo de estas herencias de la cultura taína.

Son preocupantes los resultados y obligan a recomendar estrategias que permitan corregir en lo adelante este déficit para convertir la debilidad en fortaleza.

Por lo tanto proponemos en función de todo lo planteado una revisión curricular en el área de Ciencias Sociales con la finalidad de incluir toda la cosmovisión que se ha logrado construir en la investigación. De igual modo entre los hallazgos encontrados por el equipo de investigación están:

- Dominio y uso por parte de la población del municipio San Juan de la Maguana en su cotidianidad palabras de origen taíno.
- Uso del conuquismo como práctica productiva en nuestros.
- agricultores, así como algunas técnicas agrícolas de cultivos que aún permanecen.
- En la medicina oral son usadas plantas de origen taíno.
- En sus hábitos alimenticios los pobladores del municipio San Juan de la Maguana, existen fuertes raíces de la cultura taína.
- Algunas prácticas mágico-religiosas que prevalecen son similares a la de los taínos, entre otros hallazgos.

## Recomendaciones

1. La historia dominicana sobre todo aquella que influye directamente en la cultura local, debe incluirse en el currículum como eje transversal desde el primer grado de básica hasta la secundaria o Nivel Medio; esto es a partir de lo simple a lo complejo; de la parte al todo de modo que los aprendizajes

que se construyan en el proceso se vayan enriqueciendo y fortaleciendo en la medida en que se avanza.

2. Adaptar el currículum a cada realidad particular aprovechando la flexibilidad del mismo. Esto debe consignarse en la programación de cada centro; programación de aula y programación del docente o currículum del docente.
3. La enseñanza de la historia en el Nivel Medio debe partir del conocimiento de la historia del país, luego enseñar la historia regional o continental y universal.
4. Realización de talleres de discusión sobre la enseñanza de la Ciencias Sociales en los niveles Básico y Medio, así como el conocimiento y manejo del currículum. Estos talleres deben ser regentados por el equipo técnico de cada Distrito Educativo con participación de directores y profesores que trabajan en el área de Ciencias Sociales.
5. Aprovechar la diversidad de recursos que existen relativos al área de Ciencias Sociales como soporte pedagógico y fortalecimiento de las estrategias concebidas para el proceso de enseñanza, esto es mapas, videos, documentos, entre otras herramientas útiles para una enseñanza efectiva.
6. Implementar diversas estrategias que conlleven a las futuras generaciones a despertar el interés por indagar sobre las raíces históricas de los aborígenes, como cultura autóctona formadora de nuestra dominicanidad.
7. Reforzamiento de las prácticas taínas con la creación de un museo taíno.
8. Institucionalizar la noche cultural taína en los centros educativos del municipio San Juan de la Maguana.
9. Implementar estrategias para valorar la cultura taína en el municipio San Juan de la Maguana.
10. Crear una página web, periódico, brochures o revistas donde se resalte el legado cultural de los taínos del municipio San Juan de la Maguana para impulsarlo a nivel mundial.

## Bibliografía

1. Haggard, Samuel. Santo Domingo, su pasado y presente. Editora de Santo Domingo, S.A. Santo Domingo, R.D. 1974.
2. Santos de los, Danilo, Peguero, Valentina. Visión General de la Historia Dominicana. Editora Taller C. por A. 1977, Santo Domingo, R.D.
3. Cassá, Roberto. Los taínos de La Española. Editora Alfa & Omega. Abril, 1979. Santo Domingo, R.D.
4. Padilla D'Oleo, Luis. Prehistoria Dominicana. Instituto Panamericano de Geografía e Historia. 2da. Edición. Santo Domingo, R.D. 1980.
5. Vega, Bernardo. La herencia indígena en la cultura dominicana de hoy. Ediciones Museo del Hombre Dominicano. Serie Conferencias No. 10. Santo Domingo, R.D. 1981.
6. Prieto Rozos, Alberto. Las civilizaciones precolombinas. Primera reimpresión 1982. Editorial Gente Nueva.
7. García, José Gabriel. Historia de Santo Domingo. Tomo I, 3ra. Edición. Imprenta García Hermanos, 1983. Santo Domingo, D.N.

## 4. Mercado laboral docente en la Región de El Valle y la provincia Azua, período 2006-2010.

Israel Bautista Lorenzo y Luisa Criselba Paniagua.

### Introducción

Esta investigación surge porque cada institución de educación superior que forma recursos humanos, se debe interesar por lo que sucede con esos recursos después que egresan, para la toma de decisiones en su política educativa.

El estudio buscó identificar la condición laboral de los egresados en el período 2006-2010. Se partió del 2006 porque se asumió que la mayoría de los egresados de años anteriores estaba incorporada al servicio docente o no le interesaba el ejercicio de la profesión. Se limitó al 2010 porque el levantamiento de los datos se realizó antes de la graduación celebrada en octubre del 2011.

El contexto geográfico del estudio abarcó la subregión de El Valle (provincias San Juan y Elías Piña). Además se incluyó el Distrito Educativo 03-02 del municipio Padre las Casas perteneciente a la provincia Azua.

### Objetivos generales:

1. Determinar las posibilidades de empleo que tienen los egresados del Recinto en el mercado laboral de la región.
2. Contribuir a la disminución de la dispersión de los recursos humanos cualificados del sector educativo a otro sector, área o nivel diferentes a la de su formación.

### Objetivos específicos:

- Identificar los profesionales de la Educación Inicial y Básica, egresados del Recinto Urania Montás en el período 2006-2010.
- Verificar la situación socioeconómica de los egresados al inicio de los estudios de Licenciatura.
- Verificar la fuente de motivación de los egresados para la escogencia de la carrera docente.
- Determinar la situación laboral de los egresados objeto de estudio.

- Identificar los mecanismos y limitaciones para la incorporación de los egresados al mercado laboral docente en la Región El Valle.
- Determinar el grado de satisfacción de los egresados con la carrera docente.

### Referentes teóricos

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

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

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

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

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

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

### Metodología

Según el enfoque, la investigación es cuantitativa, y según los medios empleados para la obtención de los datos, es documental y de campo. La población para fines del estudio fue de 477 egresados de la carrera do-



cente en el Recinto Urania Montás, durante el período 2006-2010. La muestra se seleccionó asumiendo un nivel de confiabilidad de 95% y un margen de error de un 5% utilizando la siguiente fórmula:

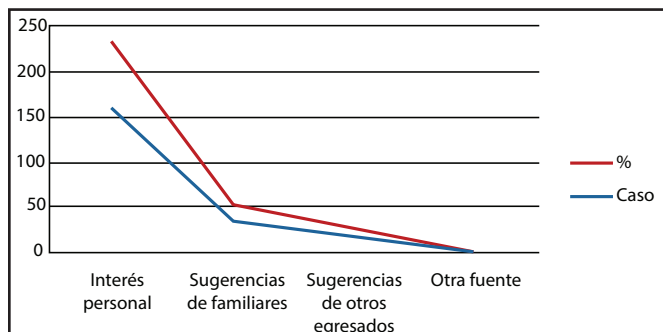
$$N = \frac{E^2 (N-1) + Z^2 (P) (Q)}{N (Z)^2 (P) (Q)}$$

En base a esta fórmula se obtuvo una muestra de 213 egresados, a los cuales se le aplicó un cuestionario. Para entrevistas a los directores de distritos educativos, encargados de estadística y la encargada de la Unidad de Registro del Recinto, se utilizó una ficha para registrar las informaciones.

La fuente de motivación de los egresados para la escogencia de la carrera docente es: 74% lo hizo por interés personal, otras fuentes como sugerencias de familiares y de otros egresados, tuvieron bajos porcentajes de respuesta, contradiciendo la presunción de que ambas pueden tener mucha incidencia en la decisión de los aspirantes a cursar la carrera.

### Gráfico No. 1

Fuente de motivación para los egresados estudiar la carrera docente.

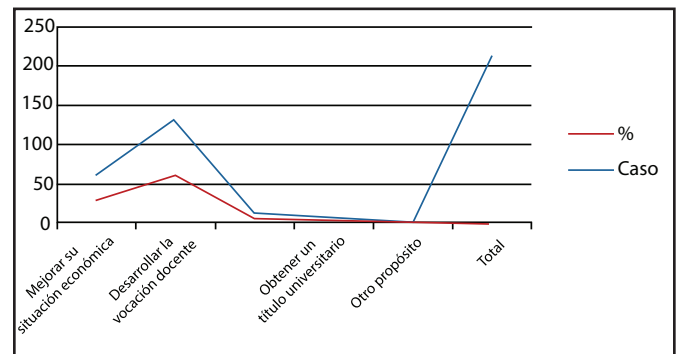


Fuente: Cuadro No. 10.

Al cuestionárseles sobre su propósito al elegir la carrera, la respuesta predominante fue que perseguían desarrollar la vocación docente. Otras alternativas como mejorar la situación económica, obtener facilidades para estudiar otra carrera y obtener un título docente, alcanzaron bajos porcentajes.

### Gráfico No. 2

Propósito de los egresados al elegir la carrera docente.



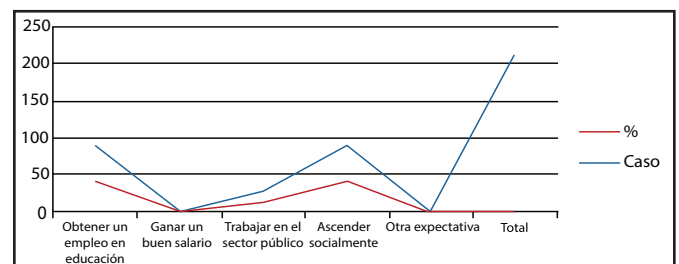
Fuente: Cuadro No. 11.

En relación con las expectativas de los egresados al concluir la profesionalización docente, predominaron obtener un empleo en Educación y ascender socialmente, con lo cual se evidencia su aspiración de estabilidad económica y social a través de la carrera.

Un porcentaje muy reducido tuvo como expectativa ganar un buen salario con el ejercicio de la carrera. Así se comprueba que no se elige la docencia como profesión con la aspiración de un alto salario.

### Gráfico No. 3

Expectativa de los egresados al concluir los estudios de la profesión docente.

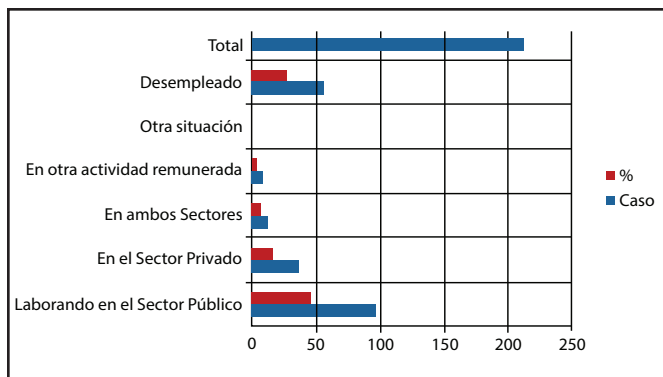


Fuente: Cuadro No. 12.

Con el cuarto objetivo, el estudio se proponía determinar la situación laboral de los egresados y se determinó que un 70% está laborando en Educación, distribuidos de la manera siguiente: un 46% labora solamente en el sector público, un 17% solo en el privado y el 7% en ambos sectores, el 26% se encuentra desempleado y un 4% laborando en otras actividades remuneradas.

## Gráfico No. 4

### Situación laboral actual de los egresados



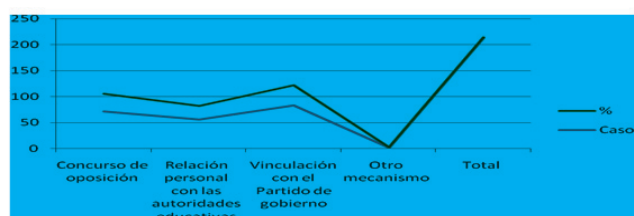
Fuente: Cuadro No. 13.

Al preguntarles sobre la condición de los que no laboran en el sector público, el 91% contestó que estaba buscando empleo en Educación, 5% estudiando otra carrera y 4% laborando en otra actividad remunerada. Tomando en cuenta que 97 labora solo en el sector público y 14 tanto en el público como en el privado, se infiere que algunos de los que laboran en el sector público insistieron en que buscan empleo en ese sector. Igual pudo ocurrir con otros que no respondieron la pregunta, entendiendo que no aplicaba para ellos, pero están en la misma condición que los anteriores. En sentido general, se entiende que todos los desempleados y los que solo tienen una tanda están buscando empleo en Educación, incluyendo algunos de los que estudian otra carrera o laboran en otra actividad remunerada.

El quinto objetivo es identificar los mecanismos y limitaciones para la incorporación de los egresados al mercado laboral docente. En principio se entiende que al finalizar los estudios de Licenciatura en Educación, el egresado cumple con el requisito de titulación en la Ley General de Educación y en el Estatuto del Docente. Por ello, en el estudio se incluyeron los mecanismos de selección utilizados por las autoridades, así como las limitaciones para conseguir empleo docente aplicando esos mecanismos.

## Gráfico No. 5

### Mecanismo de selección para incorporar a los egresados al servicio docente.

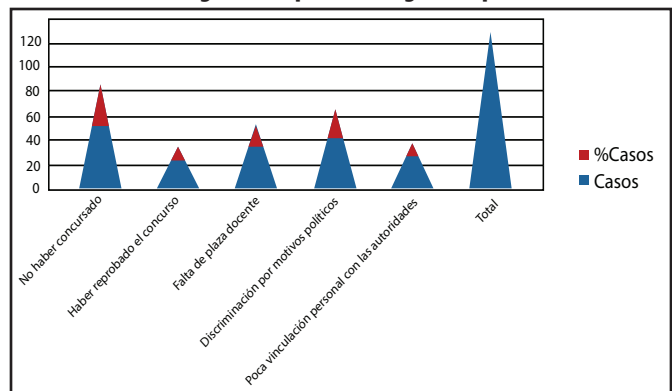


Fuente: Cuadro No. 14.

En cuanto a las limitaciones para conseguir empleo en Educación, respondieron la pregunta 116 de los 213 de la muestra, de lo cual se deduce que 97 no tuvieron limitación o simplemente se abstuvieron de contestar. De los 116 que contestaron, un 34% dijo que la limitación fue no haber concursado, un 10% haber reprobado el concurso, un 19% falta de plaza docente, un 25% discriminación por motivos políticos y un 12% vinculación personal con las autoridades.

## Gráfico No. 6

### Limitación de los egresados para conseguir empleo en Educación

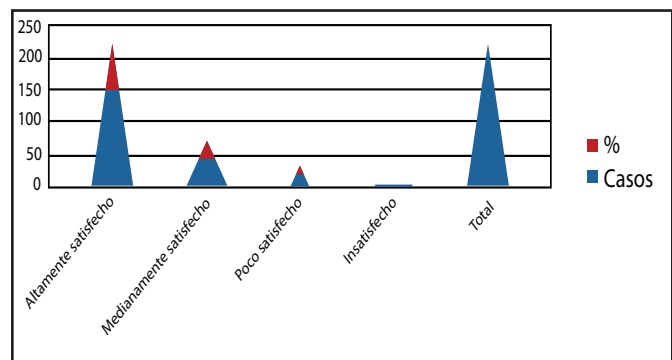


Fuente: Cuadro No. 15.

Estos datos permiten inferir que en algunos casos no se están aplicando los mecanismos establecidos en el marco legal regulatorio del mercado laboral docente, lo que se confirma con el hecho de que los encargados de recursos humanos de los distritos educativos no manejan el número de docentes incorporados al servicio después de los que aprobaron el último concurso celebrado en la Dirección Regional de Educación 02, San Juan, en el año 2010. Esta información se mantiene restringida por los directores de distrito.

## Gráfico No. 13

### Grado de satisfacción de los egresados al elegir la docencia como profesión.



Fuente: Cuadro No. 16.

## Conclusiones

- Los candidatos se deciden a estudiar la profesión docente con el propósito de desarrollar la vocación docente y mejorar su situación socioeconómica.
  - Obtener un empleo en Educación y ascender socialmente son las mayores expectativas de los egresados al concluir la carrera docente.
  - La mayoría (70%) de los egresados está trabajando en Educación, aunque un 26% está desempleada y un 4% labora en otra actividad remunerada.
  - La mayoría de los egresados está buscando empleo en Educación, incluyendo los que solo tienen una tanda en el sector público y los que laboran en el sector privado.
  - Después del 2010, en que se realizó el último concurso en la Dirección Regional 02, San Juan, las plazas docentes se están asignando usando mecanismos diferentes a los establecidos en el Estatuto del Docente.
  - Los egresados, aún muchos de los que no han obtenido plaza de trabajo, se sienten satisfechos con la elección de la carrera docente como profesión.
6. Morales Z, Luís C. (30 de abril 2011). Mercado Laboral, Educación superior y Formación docente en Costa Rica. Revista Actualizaciones Investigativas de la Universidad de Costa Rica. Volumen 2 #1.
  7. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2008). Informe Desarrollo Humano República Dominicana 2008. Editora Taller, Santo Domingo.
  8. Rivero, José. (1999). Educación y exclusión en América Latina. Miño y Dávila Editores, Madrid España.

## Bibliografía

1. Bravo, David; Flores, Bárbara y Medrano, Patricia. (2010). Se premia la Habilidad en el Mercado Laboral? ¿Cuánto Impacta en el Desempeño de los Estudiantes? Departamento de Economía. Facultad de Economía y Negocios. Universidad de Chile.
2. Díaz, Miriam. (1996) Educación y Modernización social en República Dominicana. Editora Corripio, C. por A. Santo Domingo.
3. Diré, Cristina y Oiberman, Irene. (1, 2, 3 de agosto 2001). Perspectivas Laborales de la Profesión Docente. 5to. Congreso Nacional de Estudio del Trabajo.
4. Drucker, Peter F. (1997). La Sociedad Post Capitalista. Quinta reimpresión. Editorial Norma. Bogotá, Colombia.
5. Guadamuz, Lorenzo. (1994). Modernización del Sistema Educativo en el Marco de la Modernización Económica y el Combate a la Pobreza. Editora de Colores, S.A. Santo domingo.



## POSTERS



**MEMORIA**

**2** do

**PRE**  
**CONGRESO**



ISFODOSU



*ideice*

**2012**

# 1. Desarrollo de la motricidad fina por medio del aprendizaje activo en los niños de pre-primario C en la tanda vespertina de la escuela San Francisco de Asís, año escolar 2011-2012.

Amelia García, Arelys García y Ramona Hurtado (REPH).

## Problema de investigación

Las distintas dificultades que muestran los niños en las diferentes actividades fueron: sostenían el papel con una postura inadecuada, ejerciendo rigidez, colocan sus manos muy aisladas una de la otra para pellizcar el papel, al realizar la actividad del arrugado estrujan el papel como si estuvieran lavando, lo hacen en una sola forma o dirección empleando las manos completas, sujetan la tijera con ambas manos, colocan tres y cuatro dedos en un solo agujero. Encorvan su muñeca colocando el instrumento en forma horizontal, muy pegado del cuerpo y muy alto, con frecuencia sujetan este utensilio abierto e introducen el papel creyendo que pueden cortarlo entrando y sacándolo consecutivamente, sujetan la crayola empuñada, en forma de punteado, con rigidez, se le hace imposible apoyar la crayola para pintar, unos colorean en diferentes sentidos y otros en un mismo segmento pareciendo una mezcla de color una sobre otra, hacían movimientos muy pronunciados y bruscos, encorvan la mano hacia el interior de su cuerpo, una minoría de ellos se le hace totalmente imposible realizar la actividad, otros sujetaban el lápiz entrelazado en los dedos, punteado, lo que hace que sus trazos y escritura se tornen ilegibles e inespecíficos hasta el punto de parecer un garabato sin sentido alguno.

## Objetivo general

Desarrollar la motricidad fina para prepararlos en la adecuada utilización de movimientos amplios y menos amplios y la maduración en el control óculomotor por medio del aprendizaje activo a los niños de preprimario C de la escuela San Francisco de Asís.

## Metodología

El equipo investigador siguió el modelo de Kemmis, ya que este es un instrumento que genera cambio social y conocimiento sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan, llevando a cabo una investigación sobre

la práctica, realizada por y para los prácticos, para mejorar las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan.

Las técnicas utilizadas para la implementación de las intervenciones fueron: la observación directa, las entrevistas, diarios de campo, desarrollo de talleres, entre otros.

## Resultados

La implementación de actividades innovadoras permitieron que los niños desarrollaran habilidades y destrezas al tomar el lápiz, dibujar, rasgar, colorear, etc. Siendo los niños los principales actores del proceso, conviene que la educadora propicie prácticas que destaquen la habilidad y capacidad en los niños, y que a su vez, lo conduzcan a tener pensamientos críticos y creativos en función de lo que hacen. Teniendo presente que para que se den estos aspectos hay que considerar el ámbito escolar y la planificación previa de las actividades en función del grupo de niños.

## 2. Implementación de técnicas y estrategias que favorezcan el desarrollo de las destrezas visomanuales en los niños y niñas de preprimario A del colegio Sagrado Corazón de Jesús. Año 2011-2012.

Ana Hilda de la Cruz, María Rosario y Teresa Torres

### Problema de investigación

El equipo investigador se insertó en el colegio Sagrado Corazón de Jesús, para realizar su proyecto de pasantía. Mediante constantes observaciones notamos que en el aula de pre- primario A los niños y niñas muestran dificultad al realizar las actividades, como: coloreado, ya que se salen del contorno y lo hacen en diferentes direcciones. En cuanto al recortado, lo realizan sin seguir los puntos que señala la dirección correcta y poseen poco dominio de la tijera; se muestran inseguros al momento de hacer trazos; incluso, los de su nombre. Muchos muestran dificultad para abotonar y desabotonar el pantalón, por lo que piden ayuda de la maestra. En la actividad del rasgado, la mayoría tuvo poco dominio al realizarla y solo rompieron las hojas en pedazos.

Las posibles causas que originan estas dificultades son: la poca concentración que tienen los niños al momento de realizar los ejercicios, falta de estrategias motivadoras que los entusiasme a trabajar las actividades de motricidad fina y poco desarrollo de esta área en grados anteriores.

Las posibles consecuencias del poco dominio de las tareas relacionadas con las destrezas visomanuales son diversas, siendo las más relevantes: dificultad para hacer trazos, lo que es determinante para la adquisición de la escritura; el poco dominio del espacio y la direccionalidad, poca destreza en actividades gráfico-plásticas y les será más difícil el proceso enseñanza-aprendizaje en grados superiores.

### Objetivo general:

Implementar técnicas y estrategias que favorezcan el desarrollo de las destrezas visomanuales en los niños y niñas de preprimario del colegio Sagrado Corazón de Jesús.

### Metodología

El modelo utilizado para nuestro proyecto de investigación-acción es el modelo de Kemmis, el cual consta de cuatro fases interrelacionadas, que son: planificación, acción, observación y reflexión. Estas permitieron aplicar de manera sistemática un plan de acción con diferentes actividades para desarrollar el proceso de intervención. Algunas de los talleres desarrollados fueron: "juego con mi figura favorita", "soy un títere", "tarjetas divertidas" entre otros.

Algunas de las técnicas utilizadas fueron: la observación directa, las notas de campo, el diario reflexivo, la entrevista, entre otras.

### Resultados

Entre los resultados obtenidos podemos destacar que, después de trabajar con actividades motrices (que colaboraron a mejorar la debilidad presentada por los niños), estos se mostraban más seguros y ágiles al realizar sus trabajos, como es el caso de dos niñas que no sabían agarrar las tijeras y fueron superándose y lograron mejorar.

Consideramos que las maestras anfitrionas pudieron obtener, por medio de nuestras intervenciones, nuevas ideas de cómo trabajar la motricidad fina a través de las estrategias y técnicas trabajadas en nuestro proyecto.

Al mismo tiempo, la institución fue beneficiada con la implementación de nuestro proyecto de investigación, porque a través de este, aportamos nuevas técnicas y estrategias para el desarrollo de las destrezas visomanuales.

### 3. Desarrollo de estrategias para mejorar la redacción y la comprensión de textos orales y escritos en las estudiantes de 5to grado del Politécnico Femenino Nuestra Señora de las Mercedes, en el área de Lengua Española, año lectivo 2011- 2012 (REPH).

Candy Lantigua, Desirée Jiménez y Sugeiry Tejada

#### Problema de investigación

A través de la observación, corrección de cuadernos, entrevista a los docentes y una evaluación diagnóstica, aplicada a las alumnas de 5to grado, encontramos que estas tenían dificultad para comprender y redactar textos a nivel de todas las áreas. Las alumnas confundían una letra por otra, por ejemplo la v por la b, la s por la c, la j por la g. También presentaban problemas de segmentación. Mostraban confusión e incoherencias en los escritos, obviaban signos de puntuación. Preferían transcribir en vez de producir. Solo algunas eran capaces de realizar escritos sin faltas notables. En pocas palabras, se puede decir que mostraban deficiencias en la coherencia, ortografía, conexión y conciencia silábica.

Las posibles causas que afectaban el aprendizaje y el progreso de las alumnas eran que evitaban leer y escribir, considerando estas actividades aburridas. Además, preferían otras materias que les resultaran más divertidas que Lengua Española. Otro factor era la insuficiente atención de los padres a la hora de realizar las tareas. Esto se evidenció a través del diagnóstico aplicado a los padres.

#### Objetivo general:

Desarrollar estrategias para mejorar la redacción y comprensión de textos orales y escritos en las estudiantes de 5to grado del Politécnico Femenino Nuestra Señora de las Mercedes para obtener aprendizajes significativos en el área de Lengua Española, año lectivo 2011- 2012.

#### Metodología

El modelo asumido en esta investigación fue el de Kemmis, el cual se presenta en un espiral de ciclos, que consta de cuatro fases como son: 1) La observación, en esta fase se observaba con detalles todo lo que sucedía en cada intervención y se sistematizaba cada experiencia haciendo uso de las técnicas e instrumentos

necesarios. 2) La planificación, se elaboró un plan estratégico, compuesto por diez talleres, que contrarrestara las deficiencias de cada estudiante. 3) En la fase de acción, se ejecutó el plan de acción, en el mismo se reflexionaba ante, durante y después de cada acción. 4) Fase de reflexión, donde se detallaban las dificultades y logros obtenidos en cada ejecución.

Utilizamos las técnicas de la observación, nota de campo, diario reflexivo, entrevistas y la fotografía para recoger información relevante de los involucrados en dicho proceso.

#### Resultados

- Las estudiantes escribieron textos separando las palabras correctamente en la redacción.
- Produjeron diferentes tipos de textos como fueron: cuentos, avisos, autobiografía, entre otros.
- Mostraron claridad en el uso de la c y la s, también en diferenciar el sonido de la j y la g, al producir textos.
- Aprendieron a utilizar la mayúscula al escribir nombres propios, países, estados y a reconocer donde utilizar los signos de puntuación.
- Asimilaron la manera de cómo interpretar los textos trabajados. Despertando así, el interés por escribir y leer de forma correcta.



#### 4. Aplicación de estrategias para mejorar la lectoescritura de los estudiantes que cursan el grado 4to D del Nivel Básico, centro educativo Ana Josefa Jiménez, año escolar 2011-2012 (REPH).

Cristian Jáquez y Nayelys Serrano.

##### Problema de investigación

Para la realización del proyecto de investigación-acción, escogimos el grado 4to. D del centro educativo Ana Josefa Jiménez, año escolar 2011-2012, porque los alumnos presentaban diversas dificultades en el dominio de la lectura y la escritura: letras poco legibles, dificultades en el uso de las letras mayúscula y minúscula, la capacidad de producción era deficiente y confundían una letra por otra.

##### Objetivo

Aplicar estrategias metodológicas novedosas para reducir las deficiencias en lectoescritura en los estudiantes de 4to. D del centro educativo Ana Josefa Jiménez.

##### Metodología

Para llevar a cabo esta investigación-acción, el equipo investigador asumió el modelo propuesto por Kemmis y luego planteado por Latorre (2007, 35), el cual está integrado por cuatro fases, las que consisten en la: "planificación, acción, observación y reflexión". El equipo investigador ha elegido este modelo de investigación-acción porque explica claramente las actividades que el investigador ha de realizar en el aula.

Su plan de acción estuvo basado en 10 talleres:

- El mundo fantástico de los escritores.
- Escribiendo me divierto.
- Aprendo y me divierto jugando con las letras c y s.
- Aprendo y me divierto jugando con las letras c y ll.
- Con la lectura aprendo y me divierto.
- Viajemos por el mundo de la lectura.
- Pintando con palabras.
- Escribiendo palabras aprendo y me divierto.

- ¡Qué divertido es narrar!
- ¡Con la comunicación aprendo un montón!

Para desarrollar todo el proceso de intervención se aplicaron además técnicas como: la observación participante, la entrevista, el diario reflexivo, notas de campo, entre otras.

##### Resultados

Las clases con actividades dinámicas motivan a los estudiantes a dedicar más tiempo a la lectura y a colaborar con los estudiantes que presentaban debilidades.

Las estrategias novedosas utilizadas permitieron que los niños construyeran sus propios trabajos, partiendo de experiencias personales, utilizando su creatividad.

Las socializaciones de los temas tratados en el aula permitieron que los alumnos dediquen más tiempo al análisis y comprensión de los trabajos que realizan.

## 5. Estrategias para mejorar las relaciones interpersonales en las estudiantes de 4to C del Colegio Parroquial San José, en el área de Ciencias Sociales en el año escolar 2011-2012 (REPH).

Esther Jiménez Jerez, Gina Yanelkis Quiñonez y Katherine Batista Paulino.

### Problema de investigación

Las alumnas de 4to. C presentan ciertas dificultades e inconvenientes a la hora de relacionarse con las demás, lo que provoca que en el aula reine un ambiente de conflictos, haciendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice con poca efectividad, impidiendo que las estudiantes obtengan los conocimientos adecuados y significativos para su vida.

### Objetivo general:

Mejorar las relaciones interpersonales desde el área de las Ciencias Sociales en las alumnas de 4to. C del Colegio Parroquial San José, año escolar 2011-2012, con la implementación de estrategias pedagógicas que fortalezcan las relaciones armoniosas.

### Metodología

La metodología que se llevó a cabo en este proyecto de investigación corresponde al enfoque cualitativo, porque como lo expresa Sampieri (2010), utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación.

Se tomó como punto de partida las fases planteadas por Kemmis en su modelo. Este plantea cuatro fases metodológicas de trabajo: planificación, acción, observación y reflexión; estas sirvieron como referentes para todo el proceso de implementación.

Las principales técnicas aplicadas fueron: grupos focales, aplicación de encuestas, observación directa, análisis de documentos, entre otras.

Para el logro de los objetivos mediante el desarrollo del plan de acción se desarrollaron diferentes talleres como: *"Junto a mis amigas conozco las regiones de mi país"*, *"Participa y diviértete con la independencia nacional"*, *"Disfruta conociendo las provincias del país, entre otras.*

### Resultados

- Las alumnas muestran una actitud positiva en cuanto a las opiniones de las demás, pues han aprendido a tolerar lo que cada una expresa, es decir, aceptan en mayor grado las opiniones de sus compañeras.
- Las estudiantes a la hora de reunirse en equipos se muestran más dispuestas a trabajar y colaborar en los mismos.
- Al reunirse en equipos toman en cuenta, aspectos de mayor importancia, tales como: la amistad, compañerismo, la cercanía, entre otros.
- Respetan las diferencias individuales de cada una de sus compañeras.

## **6. Estrategias innovadoras para mejorar la atención en los procesos de aprendizajes en los niños de preprimario A. Centro educativo Ana Josefa Jiménez Yépez. Año escolar 2011-2012 (REPH).**

Gisela Núñez, Masiell Rivera y Brunilda Rodríguez

### **Problema de investigación**

En el proceso de pasantía se observó que los niños presentan dificultad de atención y concentración. Lo pudimos constatar porque al participar en las actividades de rutina, se distraen con facilidad, no prestan atención, siguen pocas instrucciones, se paran de un lugar a otro sin permiso, interrumpen a la maestra, se molestan y hablan entre sí. Cuando la maestra le hace preguntas sobre el tema tratado se le dificultad contestar correctamente.

### **Objetivo general:**

Implementar estrategias que favorezcan el desarrollo de la capacidad de atención en los procesos de aprendizajes en los niños del preprimario A del centro educativo Ana Josefa Jiménez Yépez.

### **Metodología**

Para llevar a cabo este proyecto se utilizó la investigación acción, con el modelo de Kemmis, quien propone cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. Se escogió una muestra de 25 niños de preprimario.

Para la realización de esta investigación utilizamos diferentes instrumentos que nos permitieron recoger, analizar y procesar las informaciones, como son: la entrevista, nota de campo, fotografías y la observación.

### **Resultados**

Los principales logros obtenidos por los niños en el proceso se evidenciaron al notar su interés en participar en las actividades de manera atenta y entusiasta, siguiendo las instrucciones con un mayor grado de atención y concentración, eso permitió mejores aprendizajes y comprensión de los temas tratados. Alcanzaron un mayor desarrollo de sus habilidades y capacidades intelectuales, afectivas y sociales. Se logró una máxima manifestación de su creatividad, se creó un ambiente adecuado de atención que favoreció el desarrollo de la capacidad de su imaginación y percepción, mejoraron favorablemente la disciplina.

Todos estos logros son muy importantes, porque si un niño de edad preescolar no es capaz de atender en clase o centrarse en una sola tarea, lo más probable es que tenga dificultad para entender el contenido y esto su desarrollo socio emocional.

## 7. Estrategias creativas para desarrollar la psicomotricidad gruesa en las niñas de preprimario A del Colegio Parroquial San José del sector Baracoa, período 2011-2012 (REPH).

Heimy Pineda, Paola Miguelina Colón y Rikelmy del Carmen Collado

### Problema de investigación

En actividades como saltos con cuerdas u obstáculos, las niñas muestran poca agilidad en las destrezas motoras gruesas, ya que al momento de saltar dichos objetos se caen o lo pisan. Las niñas muestran poco interés por las actividades o juegos, ya que solo son conducidas al patio sin ninguna intención pedagógica y esto propicia que las mismas se desmotiven por este tipo de actividades.

En varias intervenciones hechas por el equipo investigador se realizaron diferentes actividades como el juego de "La pelegrina". Las niñas presentaron dificultad para mantener el dominio del equilibrio y la orientación espacial, se caían, pisaban las rayas y se quejaban al realizar saltos con un solo pie.

### Objetivo general:

Implementar estrategias creativas que favorezcan el desarrollo de la psicomotricidad gruesa en las niñas de preprimario A del Colegio Parroquial San José del sector Baracoa.

### Metodología

Kemmis, citado por Latorre (2007, pág. 24) dice que la investigación - acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como una ciencia crítica. Para este autor, la investigación es una forma de indagación auto reflexiva, realizado por quienes participan en situaciones sociales, para mejorar la racionalidad y la justicia de: sus propias prácticas, comprensión de la misma, situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan.

### Resultados

- Con la implementación de estrategias creativas e innovadoras durante el proceso, se evidenció un gran progreso en las habilidades motoras gruesas, con las mismas se propició: diversión, compañerismo, colaboración e iniciativa, siendo estos aspectos importantes en el proceso educativo de las niñas.
- El juego - movimiento permite que las niñas se manifiesten de forma positiva a las actividades aplicadas.
- Con el uso de estrategias de descubrimiento e indagación se favorece en las niñas el equilibrio y ubicación en el espacio.
- Con la aplicación de dinámicas se logró introducir los temas de manera dinámica.
- El uso de relajación después de cada actividad sirve como mediador de conducta y permite mayor integración y concentración en las actividades posteriores.
- Se consiguió que las niñas tengan un mayor dominio sobre conceptos espaciales y lateralidad.
- El uso de los recursos tecnológicos desarrolla en las niñas una mejor atención y concentración.

## 8. Implementación de estrategias metodológicas para la mejora de la lectoescritura en el proceso de aprendizaje de los alumnos del tercer grado, Nivel Básico, centro educativo experimental “Emilio Prud’Homme”. Año 2011-2012.

Lisette Andreina Cáceres Beato, Erika María Rivas Díaz y Teresa de Jesús Rivas Díaz

### Problema de investigación

Mediante todo el proceso de intervención: observación, ayudantía y horas de clases desarrolladas en esta aula pudimos notar las debilidades que muestran estos estudiantes en lectoescritura. Fue necesaria la realización diagnóstico para comprobar lo observado, este consistió en la lectura de un cuento y un dictado con palabras cortas y fáciles, acorde al grado de los estudiantes.

Dicho diagnóstico dio como resultado que existen graves confusiones de letras como son las b-v y la c-s, una parte no domina los trazos script y cursiva, esto trae como consecuencia que la maestra tenga que escribir en los dos tipos de letras.

Otro caso es que se les dificulta leer correctamente, reconocer el sonido de las diferentes letras, tienen una lectura presilábica y silábica, suprimen letras y palabras durante la lectura. Los problemas que presentan los discentes ocasionan que a estos se les dificulten adquirir todos los conocimientos esperados por la maestra al impartir la docencia.

El problema fue llevado a un grupo de discusión (grupo focal) realizado con la comunidad educativa, pasantes y sus respectivos asesores donde fue considerado como relevante y factible lo que generó la decisión de intervención en tercer grado matutino.

### Objetivo general:

Implementar estrategias metodológicas para la mejora de la lectoescritura de los estudiantes de tercer grado del centro educativo Emilio Prud’Homme, en el período escolar 2011-2012.

### Metodología

Para la ejecución de este estudio se utilizaron las siguientes técnicas:

La observación participante: Entendemos por técnicas de observación los procedimientos en los que el investigador presencia en directo el fenómeno en estudio.

El grupo focal: Es semejante a una entrevista, con la excepción de que se trabaja con un grupo de docentes, y no solamente con uno de ellos.

La entrevista: Es una forma de recoger las opiniones, percepciones, ideas y sentimientos de otros hechos y situaciones.

El análisis de documento: Es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar (analizar) documentos escritos con el fin de obtener información útil y necesaria para responder a los objetivos de la investigación.

### Resultados

A través de las estrategias motivadoras que fueron implementadas en las diferentes intervenciones como: producción de cuentos, cartas, frases, dramatización de fábulas, predicciones a través de ilustraciones, los estudiantes de tercer grado conocieron la importancia que tiene leer para el desenvolvimiento de la vida diaria.

Por medio de actividades motivadoras como: producción de cuentos, cartas, frases, dramatización de fábulas, predicciones a través de ilustraciones, lectura por medio del canto, los estudiantes de tercer grado mejoraron de forma significativa las dificultades de lectura y escritura.

## 9. Implementación de estrategias que fortalezcan el aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes de 2do grado del Nivel Básico, centro educativo República de Venezuela, año escolar 2011-2012 (REPH).

Juleidys Mercedes Joa Inoa, Leidi Pérez Pérez y Lourdes Taveras de León

### Problema de investigación

A través de las observaciones y la realización de un diagnóstico de varios ejercicios como son: escrituras de las letras del abecedario, dictado, escritura de su nombre, interpretación de cuentos y recortes de letras del periódico, aplicado a los niños objetos de estudio, nos dimos cuenta que tienen necesidades educativas en el área de Lengua Española, específicamente en la lectoescritura.

En este grado hay niños que presentan dificultades como descodificar las palabras, reconocer la grafía de las letras e interpretarlas, escribir sus nombres correctamente, se les complica formar sílabas porque reconocen pocos sonidos de las letras o tienden a confundir algunas como la: M-N, P-q, L-Ll, C-S T-P y algunas grafías la escriben al revés, o la asocian con números como la F-7, P-9 L-l, C-3, Z-5. Al momento de transcribir palabras son poco legibles o incomprensibles, cuando se les lee cuentos comprenden poco el contenido y lo interpretan solo con palabras.

### Objetivo general:

Implementar estrategias que fortalezcan el aprendizaje de la lectoescritura en los niños de 2do grado, escuela República de Venezuela.

### Metodología

Para lograr los objetivos planificados se desarrollaron 10 talleres de escritura y lectura a través de intervenciones, que ayudaron a los niños a ser capaces de desarrollar el conocimiento de la lectura y la escritura; además, aplicamos técnicas como observación directa, entrevista, diario de campo, reunión, entre otras.

Cada uno de los momentos de los talleres implica una mirada retrospectiva y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción, por lo tanto el modelo de investigación – acción utilizado fue el de Kemmis, el

cual representa una espiral de ciclos, cada uno compuesto por cuatro momentos: planificación, acción, observación y reflexión.

### Resultados

Al finalizar este proyecto de mejora del aprendizaje de la lectoescritura en los alumnos: identifican la fonología de las letras, distinguen correctamente la escritura de las letras, al transcribir, sus trazos son legibles, saben identificar las letras que forman su nombre, forman sílabas y palabras correctamente, pueden leer palabras sencillas, identificando todas sus letras y leyéndolas correctamente y cuando se les lee un texto reconocen las partes principales del mismo e interpretan su mensaje.

## 10. Implementación de estrategias motivadoras en Lengua Española para desarrollar la atención de los alumnos de segundo A, Nivel Básico, centro educativo Emilio Prud'Homme año escolar 2011-2011 (REPH).

María Rosa García Ramos, Mariela Grullón Cáceres y Rossi Ramírez Gil.

### Situación problemática

Realizando visitas al segundo grado de la escuela objeto de estudio, se observaron debilidades en los estudiantes relacionadas con los niveles de atención que se necesitan para lograr un buen aprendizaje. Esta situación se manifestaba en comportamientos como, mientras la maestra hablaba los estudiantes miraban para otro lado, juegan con diferentes objetos, corren en el aula, se pegan con los compañeros, tiran bolas de papel, arrastran sillas, etc. Esta situación se consideró desfavorable para el aprendizaje por lo que el grupo decidió emprender un plan de acción que colaborara con la escuela a resolver dicha problemática.

### Objetivo general:

Implementar estrategias motivadoras en el área de Lengua Española para lograr la atención en los alumnos de segundo A en la escuela básica Emilio Prud'Homme.

### Metodología

Se tomó como punto de partida las fases planteadas por Kemmis en su modelo. Este plantea cuatro fases metodológicas de trabajo: planificación, acción, observación y reflexión; estas sirvieron como referentes para todo el proceso de implementación.

Para levantar la presente investigación se requería la aplicación de diferentes técnicas en la que se destacan: la observación, el grupo focal y lista de cotejo.

Los objetivos planteados se lograron con la implementación de un plan de acción, el cual se desarrolló con algunos talleres y actividades como: "Me instruyo cuando observo y comprendo", me mantengo concentrado y contento narrando y contando cuentos, observo, me divierto y presto atención leyendo un cuento, entre otros.

### Resultados

El taller realizado sobre las normas del curso y las frases de cortesía permitieron que los alumnos mejoraran sus relaciones, siguieran instrucciones y el aula estuviera más organizada, a la maestra le permitió realizar sus actividades con mayor eficiencia, aspecto este, que contribuyó al logro de los aprendizajes.

La observación de láminas con los deberes y derechos que corresponde a cada niño permitió la producción oral y escrita durante las actividades logrando fijar la atención en las imágenes, esto favoreció la obtención de aprendizaje significativo.

Al implementar en los talleres la lectura de cuentos a través de texto y observación de láminas, dramatización, resolución de rompecabezas, crucigramas y narraciones facilitó que los alumnos prestaran atención, participando de manera activa. Produjeron el cierre del cuento, identificaron los personajes, formaron rompecabezas y cuentos en tirillas. Todo esto permitió que los niños se sintieran motivados a realizar nuevas actividades a trabajar.

Con la charla ofrecida a los padres se logró que se comprometieran a darles seguimiento a sus hijos, aspecto muy importante para el desarrollo integral de los niños siendo la integración de la escuela y la familia un factor imprescindible para la educación de todos los estudiantes

La utilización de recursos humanos y del medio permitió mayor motivación para que se identificaran con la cultura nacional e internacional, donde los niños estaban entusiasmados, alegres, su participación se tornó espontánea facilitando un ambiente favorable para el logro de los objetivos.

Es relevante destacar cómo el niño en su fantasía valora los recursos y mobiliario utilizado por el docente para su aprendizaje, pues se pudo notar que el cambio de aula generó una mayor producción y participación de manera espontánea permitiendo satisfacción y motivación para el aprendizaje.

El crear espacio de libre expresión permitió que los niños mostraran interés, sintiéndose seguros para expresar sus ideas sin temor a ser cohibidos desarrollando las habilidades y destrezas de producción.

La integración de juegos en el aprendizaje permitió la motivación de los alumnos generando la concentración en las actividades propuestas por las docentes facilitando una comunicación efectiva con los compañeros.

## 11. Motivación de la metodología del juego trabajo en el preprimario B, tanda vespertina, Escuela Técnica San Martín de Porres, año escolar 2011-2012 (REPH).

Mercedes Almonte, Milagros Peralta y Roxanna Rodríguez

### Problema de investigación

Durante el proceso de pasantía se observó que los niños presentaban poco interés en participar del periodo del juego-trabajo, se negaban a ir algunas áreas y se les dificultaba planear o expresar lo que harían en las zonas de juego. A la hora de implementar esta metodología, se notaba la falta de hábito en el cumplimiento de los cuatro momentos que constituyen dicho periodo, los cuales son fundamentales para lograr sus propósitos. En el desarrollo del juego donde tenían que hacer lo que habían planeado, no permanecían en el lugar asignado, se peleaban y agredían por los juegos, o se iban para otros lugares. En las áreas había pocos juegos y materiales que fueran atractivos para los niños. Esta situación limitaba el aprovechamiento de tan importante período de la rutina diaria del nivel.

Esto conlleva a que el niño se le dificulte desarrollar las habilidades y destrezas sociales que el juego-trabajo le proporciona.

### Objetivo general:

Motivar la metodología del juego-trabajo para desarrollar las competencias y habilidades sociales y cognitivas de los niños del preprimario de la Escuela Técnica San Martín de Porres.

### Metodología

Para mejorar esta situación diseñamos e implementamos un proyecto de investigación - acción, basado en el modelo de Kemmis, está estructurado en cuatro fa-

ses: planificación, acción, observación y reflexión. Este proyecto se realizó con una muestra de 25 niños de preprimario B y se desarrollaron 9 talleres sistemáticos.

Para recoger y analizar las informaciones utilizamos las siguientes técnicas: la observación, nota de campo, entrevista, fotografía y documentos oficiales.

### Resultados

Dotación de las zonas de juego con los materiales adecuados y correspondientes. Estos materiales le permiten la adquisición de conocimientos, desarrollo de habilidades intelectuales, adquisición de conocimiento del mundo que los rodea.

El desarrollar sistemáticamente el período de juego - trabajo permitió que la maestra le diera seguimiento a cada uno de los momentos y pudo ver las manifestaciones de cada uno de los niños.

También ayudó a mejorar las relaciones sociales, a despertar sentimientos y actitudes de aceptación, compañerismo, solidaridad, a respetar los espacios y a los demás compañeros.

Otros logros obtenidos fueron el desarrollo de su autonomía, adaptación social y la oportunidad de actuar tal y como son, sin inhibiciones, dejando volar su imaginación y promoviendo un desarrollo sano, pleno, armónico e integral del niño.



## 12. Implementación de estrategias metodológicas para el fortalecimiento del proceso de lectoescritura en los estudiantes de 4to C del centro educativo José Armando Bermúdez Rochet en el año lectivo 2011-2012(REPH).

Sor Iluminada, Mercedes Guzmán Bencosme, FMA e Isaura de los Ángeles Aguilera López

### Problema de investigación

Los estudiantes adoptan una postura incorrecta del cuerpo al momento de escribir, muestran una desconsideración en la escritura de las grafías en un tamaño desproporcionado, alterando el uso de los renglones y márgenes en el cuaderno. Sus trazos son pocos legibles evidenciando así grandes dificultades en la segmentación de las palabras, pues al escribir no dejan espacios entre una palabra y otra. Ejemplo, por escribir "El tamarindo es un árbol" escriben "eltamarindoesunarbol". Presentan deformaciones e imprecisión en letras que están constituidas por curvas y líneas prolongadas como la d, la b, g, p, f.

Cometen errores ortográficos tales como: confusión en el uso de la c por s, la v por la b, la z con la s, la q con la k. Por ejemplo, escriben palabras como: kiero, sapa-to, sonvrero, ecova, abitasión cosina, linpiava. Usan de manera incorrecta la N y la M. Ejemplo: cambio, conbate, canpana, lamza... Esto evidencia que al escribir en casi todas las palabras omiten la n, y la h. Ejemplo: Tamarido, ogar, abía, Sachez ..., etc.

En relación a la lectura, poseen deficiencias en reconocer el fonema silábico en las palabras completas. Ejemplo, confusión de la J por la G (egercicio, garabe, jato) lo que les dificulta en la lectura, poseen poca fluidez y tono bajo al leer. Al tener tantas dificultades al leer, no pueden interpretar el significado de lo que leen. Desconocen la sílaba tónica de las palabras y no marcan la tilde donde la lleva. Ejemplo, prescinden de los signos de puntuación en sus escritos, mezclan el uso de las grafías mayúsculas y minúsculas. Ejemplo, maNuEL.

En cuanto a la comprensión oral demuestran mucha agilidad, son capaces de repetir el mensaje, interpretar la realidad, producir ideas con sentido lógico y narrar hechos significativos de su vida. Sin embargo, presentan grandes limitaciones en relación a la comprensión escrita o producción, pues en el momento de interpretar el mensaje de un texto escriben ideas sueltas y escritos que carecen de sentido lógico. Ejemplo, "Escoba

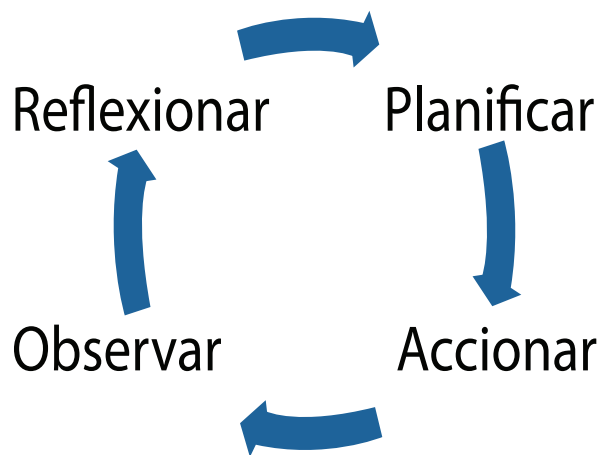
niño buena verde". Presentan muchas dificultades y deficiencia para retener las ideas, tienen poco interés, concentración y una producción escrita muy pobre.

### Objetivo general

Implementar estrategias metodológicas para el fortalecimiento del proceso de lectoescritura en los estudiantes de 4to C de la Escuela José Armando Bermúdez Rochet en el año lectivo 2011- 2012.

### Metodología

Se implementó la metodología de la investigación-acción, según el modelo de Kemmis (1989), quien organiza el proceso sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la **acción** y la **reflexión**; y otro organizativo, constituido por la **planificación** y la **observación**, representa en una espiral de ciclos.



Para alcanzar el logro de los objetivos se aplicaron variadas estrategias y técnicas que estimularon un aprendizaje, generando una mayor productividad, tales como:

- Estrategias para el desarrollo de las destrezas motoras finas: rasgados de papel, dibujos previamente diseñadas en puntos, hacer líneas rectas, curvas y en diferentes direcciones.
- Estrategias para el aprendizaje de la escritura: la copia, el dictado, la interpretación de textos, el uso del diccionario, el periódico mural, el crucigrama, la sopa de letra.
- Estrategias de comprensión lectora.

- Estrategia de trabajo de grupo.
- Estrategias de socialización: concursos, exposiciones, debates, dramatizaciones de cuentos, video fórum.
- Estrategia del juego trabajo; el memorama, dinámicas interactivas para incentivar la lecto-escritura, los juegos ortográficos.
- Estrategia de exploración del entorno.

## **Resultados**

Los alumnos asumen una postura correcta al escribir. Tienen una mejor caligrafía.

Los estudiantes lograron mejoras significativas en el uso de la segmentación de las palabras. Los trazos de las letras tienen un tamaño considerable, respetan los renglones y márgenes en el cuaderno.

Más de la mitad de los estudiantes aprendieron las normas ortográficas.

Los estudiantes aprendieron a diferenciar y utilizar correctamente el uso de la mayúscula y minúscula.

Presentaron mayor fluidez y tono al momento de la lectura y pronunciación de las palabras.

Se ejercitaron en la producción escrita y elaboraron sus propios cuentos.

### 13. Mejora de la comprensión lectora en los estudiantes de 6to C del Nivel Básico del centro educativo Eugenio Deschamps, año escolar 2011-2012 (REPH).

Olga Margarita Arias Espinal, Rosa Esther Morán Roca y Ramona Antonia Sánchez Sánchez

#### Problema de la investigación

Los estudiantes de 6to. C del centro educativo Eugenio Deschamps, ubicado en la calle 5 No. 6, Ingco, Santiago, República Dominicana, fueron elegidos para aplicarles una prueba diagnóstica, cuyos resultados arrojaron dificultades en la comprensión lectora.

Durante el proceso de diagnóstico se ejecutaron diversas actividades, momentos en los cuales se evidenció que los estudiantes mostraban poca fluidez, falta de comprensión, respuestas incoherentes al texto, diálogo distinto al que se estaba tratando en el momento que se realizaba la actividad.

Para confirmar las observaciones anteriores, se realizó una prueba diagnóstica a los estudiantes, con diferentes actividades: lecturas de cuentos y ejercicios escritos, donde ellos debían producir sus ideas y responder preguntas relacionadas con la lectura, ellos daban respuestas incoherentes en relación al ejercicio asignado. Los resultados arrojados fueron los siguientes: bajo rendimiento en la comprensión lectora y la escritura en el área de Lengua Española, presentando graves deficiencias en la producción y comprensión de textos, ortografía, caligrafía, expresión oral y escrita. Escriben d por b, escriben n antes de p y b, escriben s por c, se les dificulta escribir con la h y las respuestas son distorsionadas en referencia a lo que se les pide en el ejercicio asignado.

#### Objetivo general:

Fortalecer a través de la implementación de estrategias creativas la comprensión lectora en los estudiantes de 6to grado, sección C, del Nivel Básico en el centro educativo Eugenio Deschamps en la asignatura Lengua Española.



#### Metodología

El equipo investigador ha elegido el modelo de Kemmis porque posee los pasos fundamentales, necesarios para la realización de un trabajo de calidad en la problemática que decidimos trabajar con los estudiantes de 6to grado, en busca de una posible solución o mejora. Este modelo de investigación consta de cuatro fases: observación, planificación, acción y reflexión, presentadas y trabajadas de forma cíclica. La investigación – acción tuvo diez intervenciones de trabajos tipo taller con los estudiantes seleccionado.

#### Resultados

ANTES	DESPUÉS
Dificultad en la lectura suprimiendo palabras e irrespeto en los márgenes.	Claridad al leer y escribir tomando en cuenta los márgenes en más de la mitad de los involucrados.
Al escribir palabras mezclaban el uso de las grafías mayúsculas y minúsculas y escribían sin dejar espacio entre una palabra y otra.	Algunos al comenzar a escribir hacen uso de las letras mayúscula, dejando espacio entre una palabra y otra.
Poca comprensión al leer e incoherencias en la redacción de texto.	Mejora en lectura leyendo con claridad y rapidez, buena producción de textos.
Deformaciones, inseguridad e imprecisión en letras que están constituidas por curvas como la d, b, g, q, p.	Lograron mejorar la escritura y ortografía.
Había poca relación interpersonal.	Mejor integración grupal.
Mostraban temor al expresar sus escritos en público.	Los alumnos querían hacer públicas sus producciones.

## 14. Implementación de estrategias para fortalecer el aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes de 3ro A, del centro educativo República de Venezuela, en la tanda matutina, año lectivo 2011-2012 (REPH).

Patria Mercedes Álvarez, Rosaury Jiménez y Margarita Ceballos.

### Problema de investigación

Al tener un contacto directo con los estudiantes de 3er grado, se observó que en la lectura de textos y corrección de cuadernos, estos hacían pausas innecesarias, obviando los signos de puntuación. En la escritura se evidenciaron faltas ortográficas, entre las cuales el mal uso de los signos de puntuación, las mayúsculas, confusión de palabras y segmentación de la misma.

La estrategia empleada para detectar estas debilidades fue la aplicación de un ejercicio o instrumento de evaluación, en el cual los estudiantes leyeron un texto y completaron palabras u oraciones con letras y sílabas faltantes. También, escribieron el nombre de algunas frutas conocidas.

Este evidenció lo siguiente: en la escritura, ausencia del uso de la mayúscula al iniciar una palabra o escribir nombres propios, ausencia de los signos de puntuación y confusión de palabras.

En la lectura se comprobó que algunos leían realizando pausas indebidas, obviando los signos de puntuación y otros sencillamente no sabían leer.

Ante esta situación el equipo investigador se propone fortalecer el aprendizaje en la lectoescritura a través de la implementación de estrategias en los estudiantes de 3ero A, del centro educativo República de Venezuela.

### Objetivo general:

Reforzar el aprendizaje de la lectoescritura en los/as estudiantes de 3ero A, del centro educativo República de Venezuela, a través de la implementación de estrategias de aprendizaje.

### Metodología

El modelo asumido para llevar a cabo esta investigación fue el modelo de Kemmis, el mismo está integrado por cuatro fases, las cuales están interrelacionadas entre sí, estas son: planificación, acción, observación y reflexión.

El equipo consideró este modelo factible, porque su espiral se puede presentar en ciclos. Cada ciclo tiene sus espacios y momentos, los cuales fomentan el plan que se llevó a cabo durante la investigación –acción. También, mejora la reflexión y observación de las acciones en el medio en que se desarrolla.

El equipo investigador diseñó e implementó una serie de estrategias, las cuales ayudaron de forma positiva y significativa a convertir las debilidades encontradas en los estudiantes en fortalezas. Las mismas fueron: juegos (rompecabezas, sopas de letras, el veo veo), cuentos y el minicuento, lluvias de ideas, entre otras. Las técnicas usadas: la observación, diario personal (reflexivo), la fotografía, documentos personales, análisis de documentos, notas de campo, la entrevista y el grupo focal.

### Resultados

- Los estudiantes redactan textos tomando en cuenta los signos de puntuación, la coma, el punto y la tilde.
- Al momento de escribir sus nombres emplean el uso correcto de las letras mayúsculas.
- Han hecho conciencia de la importancia de escribir las palabras correctamente.
- Escriben tomando en cuenta la segmentación de palabras para darle sentido a la misma.
- Han mejorado notablemente en la lectoescritura, pues, mostraban motivación e interés por comprender el proceso de enseñanza/aprendizaje.

## 15. Aplicación de estrategias para el fomento de valores que contribuyan a la mejora de las relaciones interpersonales en los estudiantes de 4to C del Nivel Básico en el área de Formación Integral, Humana y Religiosa del centro educativo Genaro Pérez, año escolar 2011-2012 (REPH).

Luz Casimira Almonte, Ramona Roque Reye y Rosa María Sosa

### Problema de la investigación

El equipo investigador pudo observar en los estudiantes de 4to C, quienes son el objeto de estudio de esta investigación – acción, dificultades en la comunicación, en el comportamiento y la motivación para realizar sus actividades escolares. También se aprecia que aunque los aprendizajes se logran en parte, el clima de convivencia no facilita el desarrollo de los contenidos y el aprovechamiento del tiempo. Además, se percibió la carencia de valores que existe entre ellos, siendo estos el eje fundamental para que haya una buena relación interpersonal entre los protagonistas del aula.

Esta carencia de valores en los estudiantes se manifiesta con maltrato físico y verbal, golpeándose con las sillas, mochilas, cuadernos, cartones de leche y otros objetos, pronunciando palabras impropias e hirientes; usando lenguaje inadecuado (ejemplos: no me jodas, indeseable, estúpido); tono de voz muy alto e irrespeto a la opinión del compañero; no colaboran con el silencio, irrespetan la maestra (ejemplos: usted no sabe nada, usted está loca, me voy del curso, usted no es mi mamá); falta de comunicación, compañerismo y tolerancia (ejemplos: no comparten sus útiles, no le gustan trabajar en equipo, rechazan las opiniones de sus compañeros, se burlan de los errores de ellos mismos).

### Objetivo general:

Aplicar estrategias para el fomento de los valores que contribuyan a la mejora de las relaciones interpersonales, en el área de Formación Integral, Humana y Religiosa en los estudiantes de 4to C, en el centro educativo Genaro Pérez en el año escolar 2011-2012.

## Metodología

El equipo investigador eligió el modelo del autor Stephen Kemmis, que consta de cuatro fases: observación, planificación, acción y reflexión presentadas de carácter cíclico para poder realizar este proyecto de investigación-acción. El uso de este modelo implantó cambios en la educación, incorporando en esta la participación, la democracia, la libertad de expresión y la oportunidad de buscar soluciones a la problemática, es decir, que permite a todos los que participan en la investigación una participación colaborativa y una comunicación en término de igualdad. La investigación – acción tuvo diez intervenciones de trabajo tipo taller con los estudiantes seleccionados.

### Resultados

En el siguiente cuadro les presentamos los resultados y cambios percibidos por el equipo investigador antes y después de la realización de nuestro proyecto de investigación - acción.

ANTES	DESPUÉS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los alumnos presentaban indisciplina incontrolable.</li> <li>- Se resistían a escuchar y cumplir normas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se portan mejor en el aula.</li> <li>- Escuchan cuando se les habla.</li> <li>- Piden permiso para salir del curso, es decir, usan las normas de cortesía.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tenían falta de compañerismo.</li> <li>- Se agredían uno con otro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muestran aceptación y valoración de sus compañeros.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostraban una actitud negativa al momento de leer y escribir.</li> <li>- Tenían poca motivación y participación en las actividades escolares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Han adquirido otras habilidades de estudio como es el amor por la lectura, por la escritura, la realización de ejercicios y tareas.</li> <li>- Motivación e interés por los temas impartidos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresaban irrespeto hacia la maestra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Más respeto hacia la maestra del curso.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- No actuaban de forma apropiada por la carencia de los valores.</li> <li>- No tenían buena relación interpersonal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Practican y aceptan los valores como parte de su desarrollo en el entorno que se desenvuelven, tales como: amor, perdón, compañerismo, trabajo en equipo, honestidad, sinceridad, respeto, tolerancia, entre otros.</li> </ul>

## **16. Uso de la biblioteca escolar como recurso para el fomento de la lectura en los estudiantes de 5to A en el área de Lengua Española, en la escuela básica Mauricia Perelló Rochet, Regional 08-03 (REPH).**

Geraidelys Páez Báez, Maryudaliz Hiraldo Mercado y Rodelis Anabel Regalado Robles

### **Problema de investigación**

Mediante la observaciones realizada en la escuela básica Mauricia Perelló Rochet, en el 5to grado se encontró que los estudiantes tenían problemas de lectoescritura, tenían problemas para leer con fluidez, también no tenían un espacio disponible para la lectura como una biblioteca escolar, también no se implementaban actividades innovadoras que ayudaran a fomentar la lectura, tales como: talleres y demás actividades relacionadas con la lectura, también los alumnos no se motivaban a leer libros que fueran de su interés, para formar clubes de lectores.

### **Objetivo general:**

Implementar la biblioteca escolar como recurso para el fomento de la lectura en los estudiantes de 5to A en el área de Lengua Española.

### **Metodología**

La investigación-acción es el tipo de investigación relacionado con el paradigma sociocrítico, el modelo seleccionado fue el de Kemmis porque consta de cuatro fases observación: planificación, acción y reflexión, las cuales se describen en todo el proceso de la investigación. Las técnicas de recogidas de información fueron: diarios, entrevista, videos, fotografías documentos producidos por los estudiantes.

### **Resultados**

Como producto de la intervención el centro cuenta con un nuevo espacio académico dotado de mobiliario y materiales bibliográficos, el cual es utilizado por los maestros y estudiantes. Los docentes aprovechan la biblioteca para impartir algunas clases, también la biblioteca escolar se ha convertido en un centro de investigación y de reflexión, los alumnos pueden cumplir con las tareas de las diferentes asignaturas, fortalecer sus conocimientos y acervo lingüístico apoyados en la lectura. Los estudiantes han progresado significativamente en la lectura, leen con más seguridad, tienen fluidez, el tono de voz moderada y el interés por la lectura ha crecido, más aún con la ayuda de la biblioteca y la variedad de textos que ofrece. A través de este proyecto la práctica pedagógica fue innovada, debido a que se realizaron actividades de interés para los alumnos que incidieron en ellos, permitiéndoles adentrarse más en el proceso de lectura.

## **17. Implementación de estrategia para desarrollar la lectoescritura en los alumnos de segundo grado del Nivel Básico de la escuela Limonal Abajo (REPH).**

Ivelisse Altagracia Torres Rodríguez, Marlín del Carmen Ulloa Rodríguez y Valenny Elvira Guzmán Martínez

### **Problema de investigación**

Los alumnos de este grado mostraban debilidades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, las cuales se manifiestan en los momentos en que los niños transcribían ejercicios de la pizarra a sus cuadernos, cuando leían o intentaban leer diferentes tipos de textos y en momentos en que reciben dictados.

### **Objetivo general:**

Mejorar la lectura y escritura de los alumnos de segundo grado del Nivel Básico de la escuela Limonal Abajo, a través de la implementación de estrategias.

### **Metodología**

La investigación-acción es el tipo de investigación relacionado con el paradigma sociocrítico, el modelo seleccionado fue el de Kemmis porque consta de cuatro fases: observación, planificación, acción y reflexión, las cuales se describen en todo el proceso de la investigación. Las técnicas de recogidas de información fueron : diarios, entrevista, videos, fotografías documentos producidos por los estudiantes.

### **Resultados**

Después de la puesta en marcha del plan de acción y la implementación de diversas estrategias, se obtuvieron resultados satisfactorios y pertinentes a los objetivos, puesto que durante todo el proceso se produjo un ambiente de participación, respeto, motivación y sobre todo mejoras en el aprendizaje de los niños. Es importante resaltar que los niños además de mostrarse activos y dispuestos a trabajar, en reiteradas ocasiones expresaron que se sentían contentos, que les gustaba que fuéramos sus profesoras y que además habían aprendido más a leer y escribir, estos comentarios hicieron reflexionar a las pasantes sobre la gran labor y el rol tan importante que cumplen los docentes en la sociedad.

## **18. Implementación de estrategias dinámicas que promuevan valores sociales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado de 6to B en el área de Ciencias Sociales de la escuela básica Fidel Jorge Sánchez (REPH).**

Smailly Rachel Ferreira Perdomo, Noel Rodríguez Torres y Soribel Ernestina Tavares Ureña

### **Problema de investigación**

Ausencia de estrategias dinámicas que promuevan los valores sociales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el estudiantado de 6to B, en el área de Ciencias Sociales (REPH).

### **Objetivo general:**

Implementar estrategias dinámicas que promuevan valores sociales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado de 6to B en el área de Ciencias Sociales.

### **Metodología**

La investigación-acción es el tipo de investigación relacionado con el paradigma sociocrítico, el modelo seleccionado fue el de Kemmis porque consta de cuatro fases observación: planificación, acción y reflexión, las cuales se describen en todo el proceso de la investigación. Las técnicas de recogidas de información fueron: diarios, entrevista, videos, fotografías documentos producidos por los estudiantes.

### **Resultados**

Con la implementación de estrategias como la lluvia de ideas, visita al museo, técnica del mural, Phillips 66 y la merienda compartida se logró que los estudiantes practicaran valores como la solidaridad, la cooperación, igualdad y responsabilidad. El equipo de investigación concluyó que se logró promover en los estudiantes el interés por participar y colaborar en las actividades grupales obteniendo mejores relaciones entre los alumnos, esto fue posible gracias a la implementación de estrategias que contribuyeron a la promoción de valores sociales.



## **19. Estrategias de convivencia para disminuir las actitudes violentas manifestadas por los niños y niñas de cuarto grado en el área Formación Integral Humana y Religiosa de la escuela Nelo Marte (REPH).**

Manuela Domínguez y Massiel Jiménez

### **Problema de investigación**

Los estudiantes de cuarto grado de la escuela Nelo Marte en la asignatura de Formación Integral Humana y Religiosa no mostraban interés por las clases, además, presentaban conductas agresivas entre los compañeros, también no se interesaban por trabajar en equipo y no existía un clima de respeto en el aula.

### **Objetivo general:**

Aplicar las estrategias de convivencia para disminuir las actitudes violentas manifestadas por los niños y niñas del grado 4to A de la escuela básica Nelo Marte.

### **Metodología**

La investigación-acción es el tipo de investigación relacionado con el paradigma sociocrítico, el modelo seleccionado fue el de Kemmis porque consta de cuatro fases: observación, planificación, acción y reflexión, las cuales se describen en todo el proceso de la investigación. Las técnicas de recogida de información fueron: diarios, entrevista, videos, fotografías y documentos producidos por los estudiantes.

### **Resultados**

Durante todo el proceso de esta investigación se notaron cambios: disminución de las actitudes violentas en los niños y niñas de 4to grado de la escuela Nelo Marte. Estas estrategias mejoraron la práctica pedagógica. Fue evidente el interés que mostraban los niños por cada una de las actividades realizadas, también el diálogo, la socialización en parejas y la integración grupal. Ayudaron al fomentar las reacciones positivas en el aula, con la experiencia se logró la participación e integración de los niños y niñas en todos los momentos del horario de clase de forma colaborativa.

## 20. La convivencia escolar mediante el trabajo cooperativo del estudiantado de 5to C en el área de Lengua Española (REPH).

Lisa María Cruz Durán, Nélcida Lisbeth Triunfel Caraballo y Yesenia Antonia Rosario Estévez

### Problema de investigación

Cada una de las observaciones e intervenciones realizadas en las aulas de 5to curso, permitieron detectar que en el aula de 5to C, se presentan diversos conflictos violentos entre los estudiantes, tales como: disputas, agresiones verbales discriminatorias con aspecto físico e intelectual; falta de respeto a lo ajeno, utilizando sin permiso lápices, borrantes, sacapuntas, el agua de bebida; desobediencia de forma permanente, saliendo del aula sin permiso, hablando sin pedir la palabra, los cuales están interfiriendo en el desarrollo de los procesos enseñanza-aprendizaje.

### Objetivo general:

Mejorar la convivencia escolar mediante el trabajo cooperativo del estudiantado de 5to C en el área de Lengua Española.

### Metodología

La investigación-acción es el tipo de investigación relacionado con el paradigma sociocrítico, el modelo seleccionado fue el de Kemmis porque consta de cuatro fases: observación, planificación, acción y reflexión, las cuales se describen en todo el proceso de la investigación. Las técnicas de recogidas de información fueron: diario del investigador, entrevistas, videos, fotografías y documentos producidos por los estudiantes.

### Resultados

Las estrategias, actividades y recursos aplicados durante el desarrollo de este proyecto de investigación dieron como resultado: una mejora de la convivencia escolar, relaciones interpersonales adecuadas, una participación activa por parte de los estudiantes, satisfacción al trabajar en equipo, adquisición de valores humanos y sociales. La aplicación de las estrategias desarrolladas por el equipo de investigación motivó a que los docentes de otras aulas la utilizaran con sus estudiantes. Estos resultados, reflejaron la eficacia de utilizar estrategias innovadoras que facilitan la integración e interacción de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, constituyen una posibilidad para que los docentes evalúen sus prácticas.

## **21. Implementación de estrategias para despertar el interés en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos de 4to grado en la asignatura de Lengua Española de la escuela básica Elena Amadíz del Distrito Escolar 08-03 de la Comunidad de Licey Arriba (RLNNM)**

Aracelis Mones García, Lucindiana Marcano Torres y Floricelda Fernández Marte

### **Problemas de investigación**

En las diversas observaciones realizadas en el centro educativo Elena Amadiz, se pudo notar que los alumnos de 4to grado mostraban desinterés por las actividades llevadas a cabo por la maestra, los estudiantes buscaban un motivo para distraerse, ya sea conversando entre sí o mirando hacia la cancha, lo que provocaba que tuvieran dificultades al momento de completar los ejercicios propuesto por la docente. Además, en una entrevista realizada a la docente encargada del aula sobre las estrategias que implementaba en la asignatura de Lengua Española, donde ella respondió que las estrategias que utilizaba eran: investigaciones, análisis, discusión y socialización, pero a pesar de estas estrategias la participación de los alumnos era muy inactiva, porque siempre se veían desinteresados de la clase.

### **Objetivo general:**

Implementar estrategias para despertar el interés en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos de 4to grado en la asignatura Lengua Española de la escuela Elena Amadiz.

### **Metodología**

La investigación realizada responde al tipo de investigación acción relacionado con el paradigma sociocrítico, el modelo seleccionado fue el de Kemmis que consta de cuatro fases: observación, planificación, acción y reflexión, las cuales se describen en todo el proceso de la investigación. Las técnicas de recogidas de información fueron: diarios, entrevista, videos, fotografías documentos producidos por los estudiantes.

### **Resultados**

Las estrategias para despertar el interés en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos de 4to grado en la asignatura Lengua Española, después de las intervenciones se notaron cambios significativos en el grupo de alumnos involucrados y se percibió que con la implementación de nuevas estrategias al abordar los contenidos asignados, también, estaban más entusiasmados, atentos, alegres y con mayor disposición de aprender y de participar en cada una de las actividades, ya que tuvieron la oportunidad de desarrollar su creatividad a través de las diferentes producciones, tanto de cuentos como de poesías y de relacionarse más al compartir con sus compañeros en los diferentes juegos didácticos que se utilizaron y por medio de la dramatización de situaciones de la vida cotidiana, favoreciendo a que los aprendizajes fueran efectivos en el ámbito personal y educativo.

## **22. Implementación de estrategias que favorezcan las relaciones interpersonales en el estudiantado de quinto grado en el área de Lengua Española.**

Rochedy Chavi Mena Ramos, Rossy María Leonardo Bautista y Tania Pérez Solís.

### **Problema de investigación**

Las relaciones en los estudiantes de quinto grado en el área de Lengua Española de la escuela se encontraban afectadas por situaciones interpersonales negativas, manifestaban conductas interpersonales conversacionales inadecuadas, y poca cooperación, no trabajaban en equipo, existía discriminación en el aula por la presencia de niños de nacionalidad haitiana.

### **Objetivo general:**

Implementar estrategias que favorezcan las relaciones interpersonales en los estudiantes de 5to grado en el área de Lengua Española.

### **Metodología**

La investigación-acción es el tipo de investigación relacionado con el paradigma sociocrítico, el modelo seleccionado fue el de Kemmis porque consta de cuatro fases: observación, planificación, acción y reflexión, las cuales se describen en todo el proceso de la investigación. Las técnicas de recogida de información fueron: diarios, entrevistas, videos, fotografías y documentos producidos por los estudiantes.

### **Resultados**

Después de las intervenciones los niños/as se ponen de acuerdo para realizar las asignaciones que requieren de la colaboración de todos. Cumplen con las tareas y trabajos que se les asignan. Se autocorrigieron y corrigieron a los demás compañeros al momento de irrespetar alguna de las normas. Se comprometen a ser mejores estudiantes, compañeros, amigos, ciudadanos/as dentro y fuera del aula. Muestran interés en ayudar a los compañeros menos aventajados cuando estos lo necesitan.

# ANEXO



MEMORIA

2 do

PRE

CONGRESSO



ISFODOSU



ideice

2012



# PERSONAS RESPONSABLES DE LA ORGANIZACIÓN Y EJECUCIÓN DEL 2DO. PRECONGRESO ISFODOSU-IDEICE 2012

---

## Acto inaugural

- Palabras de apertura y bienvenida, Dra. Ana Dolores Guzmán de Camacho, rectora ISFODOSU.
- Palabras de apertura y motivación al Precongreso 2012, Dr. Julio L. Valeirón, director ejecutivo, IDEICE.
- Discurso inaugural del Precongreso ISFODOSU-IDEICE 2012, Dr. Adarberto Martínez, en representación de la Licda. Josefina Pimentel, ministra de Educación.

## Taller: Evaluación de valores en el entorno educativo.

- Dra. Josefina Zaiter

## Paneles y panelistas por recintos

### A. Recintos Félix Evaristo Mejía, Educación Física y Juan Vicente Moscoso

#### Panel 1: Gestión, evaluación y formación docente

##### Coordinadora

- Carmen Gálvez Sor Iluminada.

##### Relatora

- Dra. Ruth Eselvif

##### Panelistas

- Fátima Pons
- Andrea Báez
- José Fernando
- Francisco Peña Pichardo
- Miguelina López Pozo
- Fior Daliza Rojas

- Juana Ramona Manzueta Medina
- Yerys Amantina Batista Vargas
- Dominga Altagracia Sánchez
- Ramona Altagracia Almánzar

#### Panel 2: Evaluación, certificación y formación docente

##### Coordinador:

- Maestro Pascual Leocadio

##### Relator:

- Master Genaro Mencía

##### Panelistas

- Yesenia Trinidad Gómez
- Paulina Henríquez
- Annoris Medina Pérez
- Saida Meri Mesa.

#### Panel 3: Educación y desarrollo

##### Coordinadora:

- Maestra Grecia Gerónimo

##### Relatora:

- Maestra Johanny Mercedes

##### Panelistas

- Maestro Geremías Sobet
- Maestra Águeda Peña
- Loreto Álvarez
- Jhovanny Guerrero Rijo
- Inmaculada Santana
- Josué Batista Calderón
- Sonia del Carmen Pérez

## **Panel 4: Gestión y certificación docente**

### **Coordinador:**

- Maestro Pascual Leocadio

### **Relator:**

- Maestro Genaro Mencía

### **Panelistas**

- Santiago Pérez Mateo
- Ernesta Contreras Zarzuela
- Miguelina Alcina
- Luz del Alba Gómez
- Julio César Martínez Rodríguez
- Yennis Paulina López Núñez

## **B. Recintos Emilio Prud'Homme y Luis Napoleón Núñez Molina**

### **Panel 1: Enseñanza y Evaluación**

#### **Coordinadores**

- Oritania Serrat
- María del Carmen Báez
- Jesús Medina
- José Ignacio Taveras
- Antonio Manuel Cruz

#### **Relatores**

- Miguel Ángel Castillo
- Rosario Figueroa
- Cesarina Bencosme
- Alejandro Taveras
- José Nilo Silverio

#### **Panelistas**

- Digna Antonia Rojas Annely
- Antonia Gabot
- Ambiorix Suriel

- Claribel Ramírez
- Rosario Cáceres
- Eneida Henríquez
- Maricelis Trinidad
- Griselda del Carmen Guzmán
- Sandra Vásquez
- Juan Peralta Silverio
- Adalgi Martínez
- Orlenda Altagracia Jesús Salcedo
- Ysmailyn Collado
- Marta Teresa Gabot

### **Panel 2: Gestión Educativa y Buenas Prácticas**

#### **Coordinador**

- Apolinar Núñez

#### **Relatora**

- Soraida Lantigua

#### **Panelistas**

- Rafelina López
- Margaret Virgen Castillo
- Carmen Mata
- Leilainy Balbuena
- Lorenz Durán
- Sobeida García
- Ana Cesarina Rivas

### **Panel 3-B: Estrategias de Enseñanza y Buenas Prácticas**

#### **Coordinadora:**

- Alejandrina Miolán

#### **Relatora:**

- Eustina Castro

#### **Panelistas**

- Marivel Adames



- Mónica Domínguez
- Lisbeth Marte
- Reyna Caba
- Nadely Hiraldo Parra
- Yanina Reyes Tavárez

### **Panel 3-C: Estrategias de Enseñanza y Buenas Prácticas**

#### **Coordinadora**

- Damiana Pichardo

#### **Relatora**

- Minerva López

#### **Panelistas**

- Máxima Rodríguez
- Magdalena López
- Josefa Miguelina Adames Suriel
- Willie Colón Adames Suriel
- Diolsi del Carmen Rosario
- María Elizabeth Valdez
- Yokairi Esmeralda Cabrera

### **Panel 4: Experiencias Innovadoras**

#### **Coordinadora**

- Elizabeth García
- Relator Alberto Guaba

#### **Panelistas**

- Ubaldo Fernández
- Luz Massiel Camilo
- Isaac Castillo García
- Miguel Antonio Jorge Liriano
- Rosa Marys Flores Veras

## **C. Recinto Urania Montás**

### **Panel 1: Lengua y sociedad**

#### **Coordinadora**

- Romelia Colón Valdez

#### **Relatora**

- Paula Matos
- Panelistas
- Rufina Báez Zabala
- Carmen Alicia del Jesús Brea Montero
- Dilcia Medina
- María Dolores Ortiz Sánchez
- Juan García Ramírez
- Israel Bautista Lorenzo
- Luisa Criselba Paniagua
- Rafael H. Díaz Valenzuela
- Israel Bautista Lorenzo
- Yuderca Mateo Díaz
- Elena Montero Montero
- Adriana Morillo Rafael Honéximo Díaz Valenzuela

### **Panel 2: Educación y sociedad**

#### **Coordinador**

- Anthony Paniagua Berigüete

#### **Relatora**

- Anexis Figuereo Santil
- José del Carmen
- Roberto Rosado Fernández
- Juan Félix Taveras Merán
- Félix E. Diní Saldaña
- Yarilis Vicente Montero
- Doris Recio Calderón
- Carlos Vicente Montero
- Darwin Onil Mateo Castillo
- Félix Fabio Bautista

## Presentadores de poster

- Amelia García,
- Arellys García
- Ramona Hurtado
- Ana Hilda de la Cruz,
- María Rosario
- teresa Torres
- Candy Lantigua
- Desirée Jiménez
- Sugeiry Tejada
- Cristian Jáquez
- Nayelys Serrano
- Esther Jiménez Jerez
- Gina Yanelkis Quiñonez
- Katherine Batista Paulino
- Gisela Núñez,
- Masiell Rivera
- Brunilda Rodríguez
- Heimy Pineda
- Paola Miguelina Colón
- Rikelmy del Carmen Collado
- Lissette Andreina Cáceres Beato
- Erika María Rivas Díaz
- Teresa de Jesús Rivas Díaz
- Juleidys Mercedes Joa Inoa
- Leidi Pérez Pérez
- Lourdes Taveras de León
- María Rosa García Ramos,
- Mariela Grullón Cáceres
- Rossi Ramírez Gil
- Mercedes Almonte
- Milagros Peralta y
- Roxanna Rodríguez
- Sor Iluminada Mercedes Guzmán Bencosme, FMA
- Isaura de los Ángeles Aguilera López
- Olga Margarita Arias Espinal
- Rosa Esther Morán Roca
- Ramona Antonia Sánchez
- Patria Mercedes Álvarez
- Rosaury Jiménez
- Margarita Ceballos
- Luz Casimira Almonte
- Ramona Roque Reye
- Rosa María Sosa
- Geraidelys Páez Báez
- Maryudaliz Hiraldo Mercado
- Rodelis Anabel Regalado Robles
- Ivelisse Altagracia Torres Rodríguez
- Marlin del Carmen Ulloa Rodríguez
- Valenny Elvira Guzmán Martínez
- Smaily Rachel Ferreira Perdomo
- Noel Rodríguez Torres
- Soribel Ernestina Tavares Ureña
- Manuela Domínguez
- Massiel Jiménez
- Lisa María Cruz Durán
- Nélcida Lisbeth Triunfel Caraballo
- Yesenia Antonia Rosario Estévez
- Aracelis Mones García
- Lucindiana Marcano Torres
- Floricelda Fernández Marte
- Rochedy Chavi Mena Ramos
- Rossy María Leonardo Bautista
- Tania Pérez Solís

## Equipos soporte de trabajo

NO.	NOMBRE DEL EQUIPO	RESPONSABLE E INTEGRANTES
1	Equipo de recepción, logística, montaje y protocolo	- Mary Leidy de León - Rosanny Tavares - Mirna Geroso - Marta Celiz Muñoz - Minerva López - Antonio Rosario - Ligia Portes - Teresa Fernández - Merlín de Asís - Wendolis Ureña - Esther Lantigua - José Luis Arias
2	Equipo de diseño gráfico, promoción y publicidad	- María Josefina Guzmán - Lissette Guzmán - José Luis Reinoso - Luz Mena - Isanet Peralta - Ligia López - Arelis García Tati - Elba Santos
3	Coordinación técnica	- Sor Basilia Ramírez Veloz - Eladia María Rodríguez - Catalino Pichardo - Franco Ventura - Martha Teresa Gabot - Ceferina Cabrera
4	Coordinación técnico-administrativa	- Mary Leidy de León - Francisco Javier Guzmán
5	Dirección General del Pre congreso por Recintos	- Catalino Pichardo - Ceferina Cabrera
6	Equipo de selección de los trabajos a presentar	- Comunidad social de investigación de los recintos.

EQUIPO	MIEMBRO DEL REPH	MIEMBRO DE LNNM
Coordinación técnico-administrativa	- Sor Basilia Ramírez - Eladia Rodríguez - Catalino Pichardo	- Franco Ventura - Teresa Gabot - Ceferina Cabrera

EQUIPO	MIEMBRO DEL REPH	MIEMBRO DE LNNM
Equipo de logística, montaje y protocolo.	- Mary Leidy de León - Rosanny Tavares - Mirna Geroso - Marta Celiz Muñoz - Minerva López - Antonio Rosario	- Merlín de Asís - Wendolis Ureña - Esther Lantigua - José Luis Arias

EQUIPO	MIEMBRO DEL REPH	MIEMBRO DE LNNM
Maestría de ceremonia	- José Luis Rodríguez	- Julio César Peña

EQUIPO	MIEMBRO DEL REPH	MIEMBRO DE LNNM
Relaciones públicas y comunicaciones	- Catalino Pichardo - Yolanda Liriano - Roberto Batista - José Nilo Silverio	- Julio César Peña - Rafael Arias

EQUIPO	MIEMBRO DEL REPH	MIEMBRO DE LNNM
Relatores del congreso Relator general	- Eladia Rodríguez	- Martha Teresa Gabot - Bernardita Bretón

EQUIPO	MIEMBRO DEL REPH	MIEMBRO DE LNNM
Digitador de mesas depaneles	- Lissette Guzmán - Luz Mena - Robin Durán - Santo Gómez	- Alberto José López - Soraida Lantigua - Yenni García - Arelis García Tati - Elba Santos - Dilenia Marte - Maura Roja

EQUIPO	MIEMBRO DEL REPH	MIEMBRO DE LNNM
Coordinadores de mesa	- María del Carmen Báez - Antonio Apolinar Núñez - Ana Teresa Valerio - Damiana Pichardo	- Oritiana Serrata - Jesús Medina - José Ignacio Taveras - Antonio Manuel Cruz - Alejandrina Miolán - Elizabeth García

EQUIPO	MIEMBRO DEL REPH	MIEMBRO DE LNNM
Equipo de diseño gráfico y diagramación	- María Guzmán - Lissette Guzmán - DURAN GRAFICS	- Daniel Lantigua - Arelis García Tati

EQUIPO	MIEMBRO DEL REPH	MIEMBRO DE LNNM
Equipo informática	- Robin Durán - Santos Gómez - Víctor Romero - José Luis Reynoso	- Iván Guzmán - Ricardo García - Alberto José López - Yaniny García

EQUIPO	MIEMBRO DEL REPH	MIEMBRO DE LNNM
Grabación y fotos	- José Luis Escalante - Robin Durán - Salatiel Santana - María Rosanna Rodríguez	- Daniel Lantigua - Carlos Arias



**ISFODOSU**



***ideice***