

Informe del diseño curricular de nivel inicial

Elena Martín
Consuelo Uceda



Febrero, 2016

Dirección Técnica de Evaluación e Investigación

Dinorah de Lima, M. Ed.
Dr. Luis Camilo Matos de León
Juan Miguel Pérez, M. Ed.
Nery Antonio Taveras, M. Ed.
Dr. Julián Álvarez Acosta.
Ing. Dilcia Armesto Núñez
Massiel Cohén Camacho, M. Ed.

Coordinadora de proyecto IDEICE-PNUD

Rita Licelot Cruz, MBA.

Diseño y Diagramación

Lic. Yeimy Rosa Olivier Salcedo
Lic. Natasha Mercedes Arias

Centro de Documentación

Ing. Dilcia Armesto Núñez

ISBN: 978-9945-499-17-9

Derechos Reservados

Ministerio de Educación de la República Dominicana

Febrero 2016

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

Santo Domingo, D.N. República Dominicana



AUTORIDADES

Lic. Danilo Medina Sánchez
Presidente de la República

Dra. Margarita Cedeño de Fernández
Vicepresidenta de la República

Lic. Carlos Amarante Baret
Ministro de Educación

Lic. Luis Enrique Matos De La Rosa
Viceministro de Educación, Encargado de Servicios Técnicos y Pedagógicos

Lic. Antonio Peña Mirabal, Viceministro de Educación
Encargado de Asuntos Administrativos y Financieros

Lic. Saturnino de los Santos
Viceministro de Educación, Encargado de Certificación Docente

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

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

Lic. Luis de León
Viceministro de Educación, Encargado de Descentralización

Dr. Julio Leonardo Valeirón
Director Ejecutivo del IDEICE

Introducción

Antes de entrar en un análisis pormenorizado del currículum del nivel inicial querríamos señalar que en conjunto se considera un documento muy valioso por varias razones. En primer lugar por el convencimiento que refleja de la importancia de la Educación Inicial como etapa fundamental para el desarrollo humano y para la equidad de los sistemas educativos. Asimismo, es un claro acierto situar las actuaciones escolares en el marco de las políticas globales de infancia. Si siempre resulta esencial la coordinación entre la escuela y otros contextos educativos, en los primeros años de vida lo es mucho más. Por último, debemos destacar la sólida y rigurosa fundamentación teórica del documento tanto desde el punto de vista sociológico y psicológico como desde la perspectiva pedagógica y didáctica.

Primer ciclo (0-3 años)

Consideramos muy acertada la propuesta curricular del primer ciclo de educación inicial. La variedad de formatos para ofrecer esta experiencia educativa ayudará a que las familias y los niños y niñas encuentren una respuesta más ajustada a sus necesidades.

Por otra parte, al ser un periodo educativo que todavía tiene escasa cobertura en el sistema educativo de la República Dominicana, cabría la posibilidad de cuidar especialmente desde la administración las experiencias que se vayan poniendo en marcha y aprovechar todo lo aprendido para la progresiva generalización de la oferta. Ello supondría llevar a cabo actuaciones en los ámbitos de desarrollo curricular a los que ya se aludía en el informe preliminar del pasado mes de diciembre: formación del profesorado, apoyo de los supervisores, materiales curriculares.

La única observación que creemos habría que considerar en el diseño curricular es valorar si la diferencia de organización entre los dos ciclos del Nivel Inicial (ámbitos de desarrollo y competencias) podría dificultar la continuidad y coherencia de las prácticas educativas. No tiene por qué ser así, y en ello va a influir sobre todo el que el conjunto del nivel se imparta o no por el mismo profesorado. No obstante, podría ser conveniente explicar las razones de este cambio y los elementos de continuidad entre ambos ciclos.

Segundo ciclo (3-6 años)

El análisis que se ha realizado del diseño curricular del segundo ciclo del nivel inicial parte de los ejes de reflexión que ya se expusieron en el Informe Preliminar del pasado mes de diciembre, que ahora se desarrollan con más detenimiento.

Sentido del Ciclo

En algunos aspectos del currículum se aprecia una orientación de este ciclo educativo como un periodo cuya finalidad es preparar para el Nivel Primario. Más allá del mensaje que supone el uso de determinados términos (Pre Kinder, y Pre Primaria), la selección de ciertos aprendizajes parece justificarse en las demandas del siguiente

nivel y no tanto en el sentido de las necesidades propias del desarrollo de los niños y niñas de estas edades. Los niveles de logro de la lectura y la escritura son un ejemplo de esta tendencia.

Entendemos que si un niño o una niña pueden empezar a leer antes de los 6 años, la escuela debe promover su aprendizaje. Sin embargo, este no tiene por qué ser el objetivo para todo el alumnado, ni por tanto la prioridad de la enseñanza de los docentes. Cuando se establece en el currículum oficial este objetivo, se interpreta como una meta para todos los niños y niñas y se corre el riesgo de no respetar los distintos ritmos de aprendizaje y de desatender otros aprendizajes más importantes para este ciclo. Dada la importancia del aprendizaje de la lectoescritura para el éxito escolar y las dificultades para el rendimiento académico que se derivan de un mal aprendizaje de esta esencial herramienta del conocimiento, debería valorarse esta decisión del currículum.

En la descripción del perfil de los egresados, también se plantean niveles de aprendizaje que consideramos excesivos y más propios de la Educación Primaria. Sirvan como ejemplo los siguientes:

- Formular hipótesis y teorías sobre posibles resultados y relaciones de causa –efecto
- Establecen relaciones entre diferentes elementos, objetos y fenómenos de la naturaleza para una mejor comprensión del mundo.
- Usan y organizan su pensamiento en forma lógica.
- Utilizan las TIC como herramienta de construcción de aprendizajes.
- Se sienten ciudadanos activos y participativos, productores de cultura.

Es probable que este desajuste en el grado de aprendizaje se deba a la excesiva generalidad con la que se enuncian las intenciones educativas en este elemento del currículum. En cualquier caso, debería revisarse. Más adelante, se señalan algunos otros niveles de logro de las distintas competencias que también se consideran demasiado exigentes.

Por otra parte, al no ser todavía el Nivel Inicial una etapa educativa universalizada puede ser inadecuado situar en este periodo aprendizajes fundamentales a los que algunos niños y niñas no podrán acceder. Podría ser más prudente establecer estas metas para el primer curso del Nivel Primario, sin que ello signifique, como ya se ha señalado, que no deba enseñarse a aquellos niños y niñas cuyo ritmo de aprendizaje lo aconseje.

Por otra parte, se nos plantea la duda de cuál es la función específica del *Perfil* del egresado. A la dificultad señalada en el punto anterior, se une el solapamiento con la información de los niveles de dominio y los indicadores de logro de las competencias. Se trata de tres elementos muy vinculados que deben por tanto articularse con toda claridad. Quizás, tal como ha quedado organizado el documento de currículum, el apartado del Perfil de Egreso no ayude a los docentes e incluso les confunda.

En este mismo sentido, habría que aclarar el uso que se espera haga el profesorado de la definición del nivel de dominio que se establece para cada competencia (páginas 99-105). Suponemos que la caracterización narrada del Nivel de Dominio I pretende ser un referente para dar continuidad y coherencia a las distintas etapas de la

educación obligatoria. Por otra parte, puede ser de mucha utilidad para la elaboración de pruebas externas de rendimiento académico. No obstante, sería conveniente especificar en este documento curricular, y en otros que pudieran utilizarse como apoyo a su desarrollo, cómo debe interpretarlos el docente y qué relación tienen con los otros componentes de la evaluación, en concreto con los indicadores de logro. Entendemos que, en último término, se está proponiendo que el profesorado de cada curso concrete sus intenciones educativas a partir del grado de aprendizaje que se establece en cada nivel de los indicadores de logro. Los componentes anteriores (perfil del egresado y nivel de dominio) pueden ayudarle a dar sentido al conjunto del ciclo y a comprender cómo ha venido diseñándose el currículum – lo que resulta muy interesante- pero no constituyen el referente de su programación.

La estructura de organización curricular

1. La **estructura** de organización curricular que se ha elegido para esta etapa es muy coherente con el enfoque de enseñanza y aprendizaje por competencias, sin embargo hay que valorar la dificultad que puede tener para el profesorado trabajar a partir de tres modelos distintos de diseño de las intenciones educativas. En el ciclo 0-3 se utilizan los ámbitos de desarrollo, en el 3-6 las competencias y en el Nivel Primario las áreas. Unificar las estructuras tiene sin duda ventajas e inconvenientes. Las características del profesorado son probablemente el factor más importante para valorar esta decisión. Si los docentes que van a impartir los tres periodos son los mismos, quizás fuera mejor unificar los componentes y organizar el segundo ciclo de Inicial como el Nivel Primario. Las decisiones de ordenación del segundo ciclo del Nivel Inicial (número y especialidad de profesores que imparten clase en el mismo grupo-aula; distribución de las horas de clase: evaluación y calificación de los aprendizajes) deberían también tenerse en cuenta en este análisis.

Si no se realizara este cambio, al menos habría que exponer con claridad las razones que llevan a elegir en cada caso la estructura de organización curricular y mostrar la coherencia entre todas ellas, a través de las distintas medidas de desarrollo curricular -a las que se hace referencia al final de este informe (formación del profesorado; materiales curriculares; supervisión, pruebas externas de rendimiento).

2. La organización de las competencias merece también una revisión, desde el punto de vista de posibles solapamientos y ausencias. Por lo que se refiere a las ausencias, llama la atención el hecho de no identificar explícitamente la Competencia de Aprender a Aprender. Por otra parte, se observa un notable solapamiento en los siguientes casos:

- Competencia Ética y Ciudadana y Competencia Personal y Espiritual
- Competencia de Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico; Competencia de Resolución de Problemas y Competencia Científica y Tecnológica

Ciertamente resulta difícil dividir los aprendizajes y el desarrollo de un niño o niña en unidades cerradas e independientes. En los sentimientos influye lo que pensamos y nuestra conducta está guiada –de forma implícita o explícita- por nuestros afectos y concepciones, que a su vez se modifican por las experiencias que tenemos. En la enseñanza es necesario por tanto trascender cualquier compartimentación del diseño

curricular y proponer al alumnado actividades en las que se trabajan de forma integrada los distintos ámbitos del desarrollo. Así se recoge acertadamente en los principios metodológicos del documento.

Sin embargo, no es un tema menor la identificación, delimitación y caracterización de las competencias ya que finalmente vertebra las intenciones educativas y envía un mensaje a los docentes que debería permitirles compartir con la Administración las metas de la educación y organizar su práctica en el aula a partir de ellas. Sin duda caben opciones distintas para estructurar las competencias, pero en todas ellas se debería garantizar que no se producen solapamientos injustificados ni se deja de incluir aprendizajes esenciales.

3. Antes de entrar a analizar en detalle los solapamientos y ausencias conviene señalar dos **dudas** que nos han surgido al revisar el documento. La primera se refiere a la desaparición del término *Tecnológica* en los cuadros de los componentes curriculares de la Competencia Científica y Tecnológica (páginas 154-160), a pesar de que se utiliza este título en todos los apartados anteriores del texto. No queda claro a qué se debe este cambio. La segunda duda es de mayor envergadura. La Competencia Ambiental y de la Salud, que se sigue presentando como tal, con las correspondientes competencias específicas, se subsume finalmente en la Científica. Sería fundamental justificar y explicar con claridad esta reordenación para que los docentes no se pierdan en la comprensión del proceso de diseño de las intenciones educativas.

4. En el caso de la **Competencia Ética y Ciudadana y la Competencia Personal y Espiritual**, creemos que persiguen los mismos aprendizajes en lo relativo a la participación social, el respeto a los demás y la identificación de las necesidades propias y de los otros.

A nuestro parecer, sería más adecuado integrar la dimensión personal y social del desarrollo. El niño va construyendo una identidad propia en la medida en que interacciona con los demás. Es precisamente esa acción conjunta la que le permite ir diferenciando su propio yo. Individualización y socialización son dos procesos inseparables en el desarrollo. Podemos identificar nuestras propias necesidades porque las vemos reflejadas en otros o porque estos nos expresan algunas diferentes. No es fácil aprender a respetar a los demás si no nos respetamos a nosotros mismos.

Si se asumieran estos argumentos, podría valorarse la posibilidad de integrar en una única competencia los aprendizajes de ambas, bajo el posible título de Competencia de Desarrollo Personal y Social. La dimensión ética estaría incluida en la competencia, aunque quizás no fuera necesario destacarlo en el título, sobre todo en estas edades.

5. Asimismo, una vez revisadas las competencias fundamentales de **Pensamiento lógico, creativo y crítico; Resolución de problemas y Científica**, se observan repeticiones tanto en la definición de competencias específicas como en contenidos o indicadores de logro. Los siguientes ejemplos ilustran este solapamiento:

- “Exploran su entorno natural y social formulando preguntas y planteando hipótesis, buscando respuestas para comprenderlo y contribuir a su protección” aparece en la Competencia de Resolución de problemas y en la Científica y esta repetición se observa también en los contenidos.

- Asimismo, se plantean indistintamente en las tres competencias aprendizajes relacionados con el conocimiento y experiencia con el entorno:
 - » Exploración del entorno natural y social (R. de problemas y Científica)
 - » . Predicción y formulación de hipótesis (R. De Problemas y Científica)
 - » . Formulación de preguntas sobre elementos del entorno (R. De Problemas y Científica)
 - » . La expresión argumentada de sus opiniones y el contraste con las de otros (Pensamiento Lógico, Crítico y Creativo, Resolución de Problemas y Científica)

También en este caso se comprende con facilidad la dificultad de definir competencias estrechamente relacionadas. Razonar de acuerdo a los supuestos científicos supone utilizar un pensamiento lógico, creativo y crítico. Por otra parte, este tipo de razonamiento es un requisito en la resolución de problemas.

Partiendo de estos argumentos, podría resultar más adecuado integrar las Competencias fundamentales de Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico y Resolución de Problemas e incluir en esta nueva competencia también las dos primeras competencias específicas de la Competencia fundamental científica, con una formulación más genérica:

- Exploran su entorno natural y social formulando preguntas y planteando hipótesis, buscando respuestas para comprenderlo.
- Ofrecen explicaciones a algunos fenómenos naturales o sociales mostrando comprensión de ideas y conceptos que los explican de forma científica, con lenguaje simple y comprensible para su edad.

Esta nueva competencia fundamental que proponemos podría llevar el título de Pensamiento Científico y Creativo Autónomo. El último adjetivo se propone con intención de incluir algunos conocimientos elementales que contribuyan al desarrollo de la competencia de Aprender a Aprender, como se explica más adelante.

6. Por supuesto, estos procesos de construcción del conocimiento no se pueden aplicar en el vacío. Hay que pensar sobre situaciones concretas de la realidad y hay que solucionar problemas cuyo referente es la realidad. Desde esta perspectiva, sería conveniente establecer una Competencia fundamental de Conocimiento e Interacción con el Entorno Natural, Social y Tecnológico, que integraría los aprendizajes de la Competencia Científica relativos a los seres vivos, al medio ambiente así como los relacionados con las organizaciones sociales de su entorno, recogidas ahora en la Competencia Ética y Ciudadana. Citar la dimensión tecnológica del mundo responde a la importancia que sin duda tiene en este momento, incluso a estas edades, que además va en aumento. Sin embargo, parece que en el Diseño Curricular estos aprendizajes tienen muy poca presencia. Si no se tiene intención de enfatizar estos contenidos, no tendría sentido mantener el adjetivo en el título que proponemos para la nueva competencia.

7. Creemos también que los aprendizajes relacionados con la capacidad de **interpretar el entorno en términos matemáticos** estarían mejor ubicados en la competencia comunicativa o en la de Conocimiento e interacción con el entorno natural, social y tecnológico. A estas edades, lo importante es que los niños y niñas puedan expresarse a través del código matemático y entiendan la función representativa que éste tiene. La función simbólica se manifiesta de distintas maneras (lenguaje oral, lenguaje plástico, lenguaje matemático, dibujo, imitación y juego simbólico). Desde esta perspectiva, lo más adecuado podría ser incluir la matemática en la Competencia Comunicativa. En el Nivel Primario estos lenguajes cobran espacio propio en las distintas áreas curriculares, pero en el ciclo 0-3 puede ser adecuado enviar claramente a los docentes el mensaje de que la meta es usar estos códigos para interpretar y representar la realidad. Si se quisiera destacar además la relación con la dimensión natural del entorno, podría incluirse también esta competencia específica en la competencia de Conocimiento e interacción con el entorno natural, social y tecnológico. Una vez más la formación del profesorado que va a impartir este nivel educativo puede orientar la decisión.
8. El argumento expuesto en relación con el papel de los códigos que permiten expresar y comprender el mundo es también el que nos lleva a proponer que la dimensión artística del desarrollo se incorpore a la Competencia Comunicativa. En toda la escolaridad, pero sobre todo en estas edades, el dibujo, el teatro o el canto - por citar las manifestaciones artísticas más importantes- tienen como objetivo aprender a expresar y comprender ideas y sentimientos.
9. Por su parte, el **desarrollo corporal** es una dimensión esencial de la evolución personal de los niños y niñas. Desde este punto de vista, las competencias específicas, contenidos y niveles de logro que se refieren a este ámbito del aprendizaje incluidos en la Competencia Científica podrían integrarse en la Competencia de Desarrollo Personal y Social, manteniendo desde luego el énfasis en el sentido de estos conocimientos: promover la salud.
10. Por lo que respecta a las ausencias, en el Informe Preliminar del pasado mes de Diciembre ya se apuntaba la conveniencia de reforzar la Competencia de **Aprender a Aprender**. El aprendizaje a lo largo de la vida, característica esencial de la sociedad del conocimiento, implica que la escuela debe enseñar a los alumnos y alumnas a ser progresivamente más capaces de regular sus procesos de aprendizaje.
- Aprender a Aprender significa conocerse a uno mismo como aprendiz, controlar los procesos de planificación, supervisión y evaluación final, y afrontar el aprendizaje con confianza y tenacidad. Esta competencia tiene que ir trabajándose durante toda la escolaridad, ajustándose en cada caso a las características del alumnado. En el ciclo 3-6, los procesos metacognitivos que están en la base de esta competencia son incipientes y por ello lo más aconsejable puede ser incluirlos dentro de la Competencia de Pensamiento Científico y Crítico Autónomo, que se ha propuesto anteriormente. Al fin y al cabo se trata del desarrollo de la autonomía en estas destrezas y actitudes del razonamiento.
11. De acuerdo a esta propuesta de reestructuración, las competencias responderían a la siguiente lógica: Los procesos de construcción del yo; la exploración de la realidad natural y social; los procesos que me permiten conocer la realidad; los procesos que me permiten comunicarme.

Esta lógica, más global, se iría especificando durante la escolarización, a medida que las dimensiones disciplinares del entorno natural y social fueran ganando peso. Por supuesto, esta estructura compartimentada no debería llegar así a las actividades de aula, que, como ya se ha señalado integrarían en tareas significativas para el alumno o la alumna aprendizajes de distintas competencias.

En el cuadro se presenta la reorganización de las competencias fundamentales y específicas que se ha venido exponiendo.

COMPETENCIAS FUNDAMENTALES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
Desarrollo Personal y Social	<ul style="list-style-type: none"> • Conocen que pertenecen a una comunidad local y nacional en la que viven, identificando sus derechos y deberes y los elementos básicos de la cultura dominicana y de otras culturas. • Participan en acuerdos de convivencia para relacionarse con los y las demás en los diferentes momentos y actividades que se desarrollan en la rutina. • Reconocen y aceptan sus características como únicas y distintas a las de las demás personas. • Tienen capacidad de identificar sus habilidades apropiadas a su edad y etapa de desarrollo, usándolas para realizar tareas y asumir retos. • Conocen las posibilidades de movimiento de su cuerpo, construyendo progresivamente su autonomía, confianza y seguridad a partir de sus propios logros. • Conviven de manera fraterna con los y las demás y el mundo que les rodea, en apertura a la transcendencia.

<p>Comunicativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprenden algunos textos orales en situaciones de comunicación cotidianas familiares, educativas, sociales y culturales. • Comprenden literalmente e intentan interpretar progresivamente el significado en algunos textos. • Comunican algunas ideas, pensamientos, sentimientos y experiencias con intención de que otras personas comprendan el mensaje. • Expresan ideas, experiencias, pensamientos y sentimientos en forma gráfica o escrita de manera no convencional y progresivamente convencional, identificando la estructura de algunos textos. • Expresan sus emociones, pensamientos e ideas aplicando procedimientos y técnicas de diferentes lenguajes artísticos mediante el uso de su cuerpo, materiales e instrumentos para crear o reproducir imágenes, sonidos, movimientos y formas. • Disfrutan, exploran y opinan sobre las imágenes, sonidos, movimientos y formas que perciben a través de sus sentidos, en su relación con las manifestaciones del arte. • Realizan interpretaciones sencillas y hacen uso de símbolos y vocabulario matemático para expresar ideas y relaciones entre objetos y situaciones cotidianas, de manera oral, escrita, gráfica, corporal o con objetos concretos. • Expresan y comprenden, progresivamente, hechos y acontecimientos sociales y culturales de su entorno.
<p>Pensamiento Científico y Creativo Autónomo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conversan sobre situaciones cotidianas compartiendo su opinión y escuchando y respetando la opinión de los demás. • Identifican y resuelven problemas sencillos de su entorno inmediato proponiendo algunas alternativas. • Exploran su entorno natural y social formulando preguntas y planteando hipótesis, buscando respuestas para comprenderlo. • Ofrecen explicaciones a algunos fenómenos naturales, mostrando comprensión de ideas y conceptos que los interpretan de forma científica, con lenguaje simple y comprensible a su edad. • Identifican cuándo y cómo están aprendiendo y disfrutan en el proceso, progresando en su autonomía y confianza en sus posibilidades.

Conocimiento e interacción con el entorno natural, social y tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> • Se reconocen como seres vivos, exploran la diversidad de los seres vivos de su entorno y comprenden la importancia de su cuidado. • Se reconocen como miembros de las comunidades sociales a las que pertenecen e identifican sus características. • Utilizan los conceptos, procedimientos y relaciones matemáticos en situaciones diversas. • Conocen, exploran y se relacionan consigo mismo y consigo misma y las demás personas, aplicando algunos hábitos para el cuidado, alimentación e higiene corporal, la prevención de riesgos, así como normas de seguridad.
--	--

12. Antes de dar por cerrada la revisión de la organización de las competencias, querríamos plantear una sugerencia acerca de la distribución de los aprendizajes de la **Competencia Comunicativa**. En las cuatro primeras competencias específicas se reconoce una estructura vertebrada en torno a dos ejes: expresión/comprensión; oral/escrito. Consideramos muy adecuado que las cuatro destrezas comunicativas (hablar-escuchar-leer y escribir) guíen el diseño curricular. Sin embargo si esta matriz se aplica de forma rígida a la definición de los contenidos puede dar lugar a una doble dificultad. Por una parte, se producen repeticiones innecesarias, por otra no se ayuda a que los docentes comprendan que en la vida real estas cuatro destrezas se utilizan conjuntamente y se potencian entre sí, por lo que conviene trabajarlas de forma integrada.

Un ejemplo del primer argumento es el aprendizaje del vocabulario. En el documento aparece dos veces el siguiente contenido conceptual: “Vocabulario relacionado con los temas, expresiones cotidianas: afirmación, negación y preguntas”, en la comprensión y en la expresión orales. Sin embargo, en los procedimientos de la competencia específica de la lengua oral se plantea “Integración de nuevas palabras a su vocabulario” y no aparece en la lengua escrita su correspondiente correlato. La ampliación del vocabulario se produce hablando y escuchando y comprobar que son capaces de usarlas en producciones demuestra de hecho un nivel de competencia mayor, ya que se adquiere antes la comprensión que la producción.

Por otra parte, cuando en los procedimientos de la competencia específica de lengua oral se establece “Uso de la afirmación y la negación en conversaciones y diálogos cotidianos” y “Empleo de las normas del diálogo y la conversación en diferentes situaciones de comunicación: la escuela, la familia, los juegos, entre otras”, se está haciendo referencia a situaciones comunicativas de expresión y no de comprensión.

Como era de esperar estas repeticiones se producen también con mucha frecuencia en los aprendizajes relativos a las actitudes y los valores. El interés por comunicarse, la curiosidad por los mensajes y la capacidad de disfrutar en interacciones comunicativas aparecen en todas las competencias específicas.

Quizás fuera conveniente revisar la organización de esta competencia, integrando comprensión y expresión y manteniendo la estructura en dos bloques: texto escrito y texto oral. Proponemos esta forma porque al dar el mismo peso a los dos tipos de texto se puede salir al paso de un desequilibrio que es frecuente en

los sistemas educativos: centrarse en exceso en el texto escrito en detrimento de las destrezas de hablar y escuchar. Por otra parte, la lectura y la escritura en el ciclo 0-3 del Nivel Inicial no deben a nuestro juicio ser un aprendizaje imprescindible, como ya se ha argumentado al comienzo de este documento. Al separar los niveles de logro de los dos tipos de texto, puede quedar más claro el distinto nivel de aprendizaje que se espera en cada uno.

Los tipos de contenido

En la revisión que se ha realizado del Diseño Curricular del Nivel Inicial se ha analizado la definición de los distintos tipos de contenido (conceptos, procedimientos y actitudes y valores). Consideramos que en el documento se ha logrado un adecuado equilibrio entre ellos. No obstante, en la formación del profesorado y en los materiales curriculares habrá que insistir en el papel de los conceptos. Como es bien sabido, saber definir un concepto no garantiza un aprendizaje significativo, ni es por tanto el objetivo de la enseñanza. Se busca que ese conocimiento conceptual permita actuar en la realidad. Es pues esta funcionalidad la que nos habla de la competencia. Así, conocer los símbolos patrios, saber lo que es la paciencia o los tipos de textos sirve a los alumnos para desarrollar su identidad, relacionarse de forma positiva consigo mismo y los demás y comunicarse. En la formación del profesorado y en los materiales curriculares sería conveniente insistir en estas ideas.

Desde esta perspectiva, no es acertado definir indicadores de logro aludiendo a la únicamente a la capacidad de verbalizar un conocimiento, como sucede por ejemplo en la Competencia Ética y Ciudadana: “Nombrar su país, otros países y algunas de sus características”.

Los indicadores de logro

Otro aspecto que debe ser considerado en el análisis es el ajuste en **los indicadores de logro** de las competencias. Cómo se ha señalado al comienzo del documento, es importante evitar un nivel excesivo de exigencia que pueda alcanzarse con dificultad por la mayoría de los alumnos y alumnas de la etapa. Entendemos que en general el Diseño está ajustado. Sin embargo, hay algunos indicadores de logro que se corresponden más con el Nivel Primario que con un ciclo de Educación Inicial, al que todavía no tiene acceso toda la población.

Sin intención de presentar una revisión exhaustiva, se indican a continuación algunos ejemplos que ilustran este argumento:

- “Expresan su opinión sobre el respeto de alguno de sus derechos como niño y niña y reconocen quiénes los garantizan en la familia y la escuela” (Competencia Ética y Ciudadana).

Es fundamental que los alumnos y alumnas ejerzan sus derechos, pero no es igualmente imprescindible que los conceptualicen. Deben poder identificar e intentar resolver conflictos cuando se presentan situaciones injustas, pero pueden ser demasiado pequeños para entender estas situaciones en términos de derechos y deberes. El riesgo de incluir en los conceptos de la primera competencia específica los “derechos y deberes de la niñez” y definir el indicador de logro al que se está haciendo referencia es que los docentes se centren en la dimensión conceptual, y no tanto en la procedimental, y que evalúen con un nivel desajustado.

- “Identifican lugares culturales y sociales de su comunidad local, nacional y otros países” (Competencia Ética y Ciudadana).

La escala nacional y mucho más la internacional parece excesiva para este ciclo

- En la Competencia Científica se espera un nivel demasiado alto en lo relativo a la percepción y observación de la realidad y a los procedimientos de comparar, clasificar y organizar la información..... A esta edad la mayoría de los niños no han alcanzado todavía la noción de conservación de la cantidad y ello puede todavía influir en el proceso de conocimiento de la realidad.
- Asimismo, puede resultar excesivo exigir “el seguimiento del método científico al realizar los experimentos” y “el inicio del método científico”, así como “Proponer y realizar experimentos al comprender su entorno y verificar hipótesis”.

Es muy positivo que los niños y niñas empiecen a observar regularidades o contrastes en las situaciones cotidianas y en otras artificiales planteadas por el docente. Pero la formalización del método científico y la introducción de conceptos como “hipótesis” puede resultar prematura.

- “Plantean opiniones con seguridad sustentándolas cuando dialogan y conversan con otros/as”. (Competencia Científica)

Esta definición del nivel de aprendizaje que se espera en situaciones de diálogo y debate implica una capacidad de argumentación que probablemente exceda lo imprescindible.

La revisión que se ha realizado del grado de exigencia deberá completarse con el análisis del Diseño Curricular del Nivel Primario para valorar la continuidad entre las dos etapas.

Los principios metodológicos

Por último, consideramos que los **principios metodológicos** que se exponen son muy adecuados para el desarrollo del alumnado de este ciclo. Los elementos curriculares: competencias, contenidos y niveles de logro están seleccionados de forma coherente con los principios metodológicos. Tanto que algunos de los contenidos no podrían adquirirse si no se trabajasen con una metodología adecuada. Este es el caso de los que implican relación con los otros y el trabajo de grupo, la participación y la autonomía, o la relación con el entorno próximo para desarrollar la observación y el planteamiento de problemas.

Las medidas de desarrollo curricular

Cómo ya se expuso en el Informe Preliminar del pasado mes de Diciembre, para que el currículum pueda cumplir realmente su papel de mejora de la calidad de la educación, es necesario que otros elementos del sistema se diseñen de acuerdo a las intenciones educativas que en él se establecen. Recoger en la normativa y poner en marcha estas medidas de desarrollo curricular ayuda a dar coherencia e impulso a las reformas.

La formación del profesorado

La formación del profesorado es sin duda la pieza clave. Los planes de estudio de las carreras pedagógicas deben revisarse a la luz del nuevo currículum. Sin embargo, el reto más inmediato está en la formación permanente ya que la reforma tendrán que aplicarla mayoritariamente los docentes que ya están en el sistema. Sin pretender abarcar todas las decisiones que influyen en la calidad de la formación en servicio, querríamos recordar las que consideramos más importantes. En primer lugar, la importancia de superar el formato de cursos o jornadas que, si bien puede sensibilizar, no permite transformar las prácticas educativas. El modelo de formación en centros en el que la escuela identifica sus necesidades de cambio y hace un plan de formación apoyado por la administración resulta mucho más adecuado. Por una parte porque se basa en un proceso de reflexión sobre la práctica y por otra porque implica a equipos que de hecho comparten la intervención educativa. Desde esta perspectiva la formación se inserta en los procesos ordinarios de programación que lleva a cabo el profesorado, con el objetivo de repensarlos y no tanto de incorporar un cambio externo que puede vivirse como una obligación y no como una necesidad sentida por el propio profesorado y dar lugar a modificaciones meramente cosméticas.

Además el modelo de formación en centros permite coordinar las actuaciones con las otras medidas de desarrollo curricular en una política global de apoyo a la mejora de la calidad de la enseñanza, como exponemos a continuación. Empezaremos por la relación que la formación del profesorado tiene con el grado de apertura del currículum.

Apertura del currículum

Hay dos razones fundamentales para defender la apertura del currículum como un factor de mejora de la calidad de la enseñanza: la mejor adaptación a las características del contexto y de la diversidad del alumnado, y el aumento de la autonomía de los docentes.

Cuando se precisa en exceso el currículum prescriptivo elaborado por la Administración, puede pervertirse la función de este nivel de concreción curricular. El Diseño Curricular del Ministerio tiene la función de establecer los aprendizajes que todo niño y niña tendría que adquirir, en este caso durante el ciclo 3-6. Lo que en esta fase de definición del currículum se regula no es todo lo que puede aprender un alumno, solo lo imprescindible, es decir aquello que de no adquirirse le sitúa en una posición de desigualdad en relación con el resto de la población escolar. Esta garantía de equidad es la que no solo permite, sino que obliga a la Administración a delimitar los aprendizajes irrenunciables.

Por otra parte, las situaciones educativas son dinámicas y diferentes en cada clase. La calidad de la enseñanza depende ante todo de la capacidad de los docentes de ajustar la enseñanza a las características específicas de cada aprendiz: sus conocimientos previos, su estilo de aprendizaje, el apoyo que recibe de la familia. El contexto cultural del alumno y del centro debe tenerse en cuenta también en esta concreción del currículum. Si el Diseño Curricular del Ministerio cierra en exceso los componentes de las competencias, hace más difícil esta adaptación.

Es cierto que, desde otra perspectiva, podría argumentarse que cerrando el currículum prescriptivo puede garantizarse en mayor medida que todos los docentes van a llevar a la práctica este tipo de enseñanza. Sin embargo,

este enfoque concibe al docente como un mero ejecutor de lo que otros deciden, sin reconocerle la naturaleza reflexiva de su tarea. Los profesores y profesoras tienen que entender lo que hacen en clase ya que necesitan tomar continuamente decisiones para responder a la compleja e interactiva actividad del aula. Un docente competente se caracteriza precisamente por esta capacidad de planificar y desarrollar la enseñanza introduciendo los ajustes que necesariamente requiere un proceso didáctico. Cuando se cierra mucho el currículum oficial se pierde la oportunidad de convertirlo en un instrumento de formación del profesorado.

Desde esta perspectiva, sería conveniente valorar la conveniencia de pedir a las escuelas que elaboren su Proyecto Curricular (PC) en el que deberían adoptar algunas decisiones curriculares que el Diseño Curricular no establece (¿Cómo enseñar? ¿Cómo evaluar?; Secuencia de las Unidades didácticas; Medidas de atención a la diversidad...) y adaptar los elementos que ya están definidos en el nivel prescriptivo a su población escolar y su contexto.

El proceso de elaboración del PC tiene como meta la adaptación, pero también consolidar el equipo docente. Cuando un profesor tiene que tomar una decisión curricular en su programación debería compartirla con el resto del equipo para garantizar la coherencia a lo largo de las etapas educativas y entre quienes imparten un mismo nivel (coherencia vertical y horizontal). En ese proceso, el profesor o profesora tiene que reflexionar sobre su práctica y argumentar su posición pedagógica y contrastarla con las de los colegas. Esta es una actividad formativa en sí misma, en la que resulta más fácil plantear la formación en centros.

La autonomía de las escuelas se considera uno de los factores de mejora de la calidad de la educación, y en especial la autonomía curricular. Es importante superar la lógica de que no se puede dar autonomía a los centros porque los docentes no están preparados y pensar que precisamente pueden aumentar su competencia si el trabajo de diseño curricular se convierte en una dimensión esencial de su tarea. Por supuesto esto requiere unas determinadas condiciones laborales, pero también una política de formación, de materiales curriculares y de supervisión.

Los materiales curriculares

Dar mayor autonomía a los docentes no significa pensar que ellos tienen que elaborar sus propios materiales. De lo que se trata es de que el profesor tenga que tomar decisiones al preparar los recursos didácticos, y con ello pensar sobre la enseñanza. Asimismo, se busca que en esta selección pueda tener en cuenta los intereses de su alumnado, sus características contextuales y los recursos con los que cuenta.

Si un libro de texto cierra completamente el currículum, ninguna de las ventajas de la apertura tendrán lugar, incluso si del Diseño dejara grados de libertad. De hecho, no es habitual que los profesores y profesoras lean directamente los documentos curriculares elaborados por la Administración. Se guían en muchos casos por el libro de texto. De ahí la trascendencia de una política de materiales curriculares. El objetivo de esta política sería que los equipos docentes tuvieran acceso a varios materiales de cada competencia o área curricular que reflejaran adecuadamente todos ellos el enfoque de enseñanza y aprendizaje recogido en los documentos normativos.

No existe un único método que permita enseñar y aprender bien, ni una sólo opción didáctica que se ajuste a todos los tipos de contenido ni a la diversidad del alumnado. Pueden plantearse por tanto varias alternativas válidas entre las que el docente tenga que elegir. Así se evitará que sean los materiales curriculares los que conviertan al docente en un mero ejecutor en lugar de un profesional reflexivo. Con este mismo fin, los materiales deberían ser flexibles. Es decir, no serían tanto lecciones cerradas con una única secuencia de actividades, sino propuestas abiertas que ofrecieran alternativas de organización de la unidad didáctica y actividades de refuerzo y profundización que permitieran atender a la diversidad del alumnado. Además, el material tendría una parte para el alumno y otra para el profesor en la que se harían explícitos los supuestos teóricos en los que se fundamenta la propuesta para que el docente pudiera apropiarse de ella y no solo llevarla a la práctica.

La elaboración de este tipo de materiales suele requerir el apoyo de la Administración que puede convocar un concurso para instituciones o grupos de innovación que estén dispuestos a realizar este trabajo, y que debería articular la formación docente en torno a ellos, así como garantizar el apoyo de los servicios de supervisión.

Los servicios de supervisión

El modelo de supervisión se ha ido transformando en los últimos años. Sin abandonar sus responsabilidades de control, se hace cada vez más énfasis en la función de asesoramiento que pueden cumplir estos profesionales. El apoyo en las tareas de programación curricular y, en su caso, de elaboración del PC, debería ser una de las prioridades de este servicio.

Se trata de facilitar a los centros las condiciones para que los docentes puedan llevar a cabo las reuniones que el trabajo en equipo requiere, de organizar apoyos de formación externos si fueran necesarios, y de garantizar que las adaptaciones del Diseño Curricular no están poniendo en riesgo la equidad. Esto supone a su vez que los supervisores y supervisoras conocen bien el nuevo currículum, se sienten capacitados para este tipo de asesoramiento didáctico, y respaldados por la Administración.

Las pruebas externas de rendimiento

Por último, hay que asegurarse de que las pruebas externas son un apoyo para el nuevo currículum. Además de permitir una evaluación de la situación del sistema educativo de la República Dominicana, las pruebas estandarizadas de rendimiento pueden ser un instrumento muy potente de cambio curricular. Es bien sabido que los docentes acaban enseñando aquello de lo que se evalúa a sus alumnos y alumnas. Las evaluaciones cierran por tanto el currículum.

En primer lugar, es preciso hacer entender al profesorado que no sólo hay que enseñar lo que se incluye en este tipo de pruebas. Hay aprendizajes fundamentales que todavía no pueden valorarse mediante una prueba estandarizada. No debe confundirse el qué enseñar y el qué evaluar. Por otra parte, se debe utilizar la propia prueba como material para aumentar la competencia de los docentes. Las pruebas suelen tener un fundamento teórico sólido y presentar tareas que ilustran adecuadamente el aprendizaje por competencias. Si los equipos docentes analizan las preguntas, como si fuera otro material curricular, se estaría favoreciendo los procesos de reflexión a las



que se viene aludiendo. Si además las escuelas reciben los resultados de estas pruebas relativos a sus estudiantes, esta reflexión se enriquece con el uso que de estos datos se puede hacer para reajustar la enseñanza.

Todas estas medidas están estrechamente relacionadas entre sí, aunque cada una requiere actuaciones con entidad propia. Su repercusión es muy trascendente. De no ponerse en marcha, las intenciones educativas recogidas en los Diseños Curriculares pueden quedarse precisamente en intenciones que no consigan modificar las prácticas de los centros.



Instituto Dominicano de Evaluación e
Investigación de la Calidad Educativa

ISBN: 978-9945-499-17-9

