

4^{TO}

CONGRESO
INTERNACIONAL



ideice

20
13

MEMORIA





Memorias del IV Congreso Internacional IDEICE 2013

Equipo técnico del IDEICE

Dirección institucional

Dr. Julio Leonardo Valeirón

Coordinación

Dr. Julián Álvarez

Dr. Luis Camilo Matos de León

Damaris Díaz, M. (Ed).

Dinorah de Lima, M. (Ed).

Colaboradores

Licda. Jessica Fiallo

Srita. Cindy Luciano

Elaine Martes Simé, M.A.

Licda. Desirée Castillo

Licda. Laura López

Diseño

Ing. Eric Morel

Diagramación

Licda. Yeimy Olivier

Srta. Natasha Mercedes Arias

Derechos Reservados

Ministerio de Educación de la República Dominicana

Diciembre 2014

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

ISSN: 2307-2393

Santo Domingo, D.N. República Dominicana



AUTORIDADES

Lic. Danilo Medina Sánchez
Presidente de la República

Dra. Margarita Cedeño de Fernández
Vicepresidenta de la República

Lic. Carlos Amarante Baret
Ministro de Educación

Luis Matos
Viceministro de Educación, encargado de los Asuntos Técnicos Pedagógicos

Antonio Peña Mirabal
Viceministro de Educación, encargado de los Asuntos Administrativos

Dr. Julio Leonardo Valeirón
Director Ejecutivo del IDEICE

EQUIPO IDEICE

Equipo Técnico de Evaluación e Investigación

Dinorah de Lima, M. Ed.
Dr. Luis Camilo Matos de León
Nery Antonio Taveras, M. Ed.
Damaris Díaz, M. Ed.
Julián Álvarez Acosta, M. Ed.
Massiel Cohén Camacho, M. Ed.

Unidad de Tecnología

Ing. Miguel Frías Méndez
Lic. Arlés Mercedes Cruz
Sr. Dany Capellán

Unidad de Comunicación y Conducción

Elaine Marte Simé, MA.

Recursos Humanos

Alexandra Elizo, MA.

Unidad Administrativa, Financiera y de Patrimonio

Licda. Yaniny Cabrera
Sra. Mirna Feliz
Licda. Brenda Magnolia Alcántara Familia

Licda. Ybernia Altagracia Matos
Lic. Alberto Ramón García Beato
Licda. Jessica Fiallo
Sra. Cindy Luciano
Licda. Anny Sánchez
Sra. Grisel Gómez
Sra. Jennifer Vílchez
Sra. Teresa Valdez
Sr. José Luis Rosario
Sr. Alexis Almánzar
Sr. Luis José Pérez Núñez
Sr. Ricardo Marte

Centro de Documentación

Ing. Eric Morel
Ing. Dilcia Armesto Núñez
Srta. Yeimy Olivier
Srta. Natasha Mercedes Arias

INDICE

I- Presentación	1
II- Introducción	3
III- Acto Inaugural	5
a) Palabras de apertura y bienvenida: Dr. Julio Leonardo Valeirón, director Ejecutivo del IDEICE y Sr. Alexis Antonio Fradera, asesor del Ministro del MINERD.	5
b) Conferencia Magistral: “El cambio de las concepciones y las prácticas de enseñanza y aprendizaje” por el Dr. Juan Ignacio Pozo (España).	8
IV- Simposio: “La evaluación del estado nutricional de niños y niñas del sistema de educación pública de la República Dominicana”	18
V- Coloquio 2013: “El enfoque constructivista y sociocultural en el currículo.” [Conducción: Dr. Julio Leonardo Valeirón. Invitados: Dr. José Antonio Castorina, Dinorah de Lima, MA.]	20
VI- Puesta en circulación de los libros: Las concepciones docentes sobre la lectoescritura y los factores de éxito y fracaso escolar y El dominio de los contenidos matemáticos por parte del docente como factor de éxito o fracaso escolar en el primer ciclo del nivel básico en la República Dominicana.	29
VII- Paneles temáticos	35
Panel 1. Gestión Educativa de Calidad	37
Panel 2. Innovación e investigación en educación	59
Panel 3. Formación docente y enfoque curricular	85
Panel 4. Evaluación del desempeño docente	113
Panel 5. Docente innovador e investigador	159
POSTERS	185
VIII. Palabras de cierre del IV Congreso	195

I- Presentación

Con el lema *“un nuevo maestro para una nueva escuela”* se celebró el 4to. Congreso Internacional IDEICE 2013 durante los días 3, 4 y 5 de diciembre del año 2013.

A fin de situar el tema del Congreso en dos importantes procesos que se vienen realizando desde el Ministerio de Educación y el Instituto de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), la revisión curricular y la implementación de una nueva estrategia de formación docente. Además se invitaron dos reconocidas figuras internacionales que nos brindaron la oportunidad de reflexionar sobre estos temas, desde una perspectiva científica y analítica profunda, con sus dos ponencias magistrales. Nos referimos a:

- El cambio de las concepciones y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, a cargo del Dr. Juan Ignacio Pozo, de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Aprendizaje y conocimiento escolar, a cargo del Dr. José Antonio Castorina, de Argentina.

El coloquio 2013 también fue orientado en este sentido, asumiendo como tema de reflexión: *“El enfoque constructivista y sociocultural en el currículo”*.

Con ello, el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa cumple con su rol de ofrecer espacios de reflexión sobre temas de gran interés para la educación dominicana. Son temas sustentados en las evidencias científicas que nos ofrecen la ciencia de la educación y la psicología.

Como ha sido costumbre, el Congreso se estructuró además en paneles temáticos de discusión, esta vez organizados en los siguientes ejes: Gestión educativa de calidad, innovación e investigación en educación, formación docente y enfoque curricular, evaluación del desempeño docente y docente innovador e investigador. Alrededor de estos temas se presentaron diversos estudios realizados por académicos universitarios, así como por funcionarios y docentes del Ministerio de Educación e institutos descentralizados.

Los retos que enfrenta la educación dominicana son grandes e importantes, pero es evidente que los esfuerzos que se están realizando también lo son. Hoy la educación cuenta con una asignación presupuestaria acorde con las exigencias de la realidad educativa y lo

que consigna la Ley de Educación. Como consecuencia, el déficit de aulas, que históricamente se venía arrastrando, ha sido encarado con decisión —y como complemento esencialmente educativo—, cientos de escuelas empiezan a funcionar bajo la modalidad de escuelas de Jornada Extendida, lo que ha permitido crear condiciones más propicias para el cumplimiento del horario y el calendario escolar. Otros programas importantes se vienen realizando, tales como: Alfabetización de Adultos, Estancias Infantiles, etc. Todo ello empieza a configurar nuevos retos y necesidades de investigación y de evaluación en el campo educativo.

Dr. Julio Leonardo Valeirón
Director Ejecutivo del IDEICE

II- Introducción

El 4to. Congreso Internacional IDEICE 2013 con su lema "Un nuevo maestro para una nueva escuela" se realizó en el Hotel Dominican Fiesta, durante los días 3, 4 y 5 de diciembre de 2013.

Como es de costumbre el congreso fue dirigido a investigadores y evaluadores, nacionales e internacionales, todos profesionales del área de la educación, técnicos del Ministerio de Educación, docentes y personas interesadas.

El propósito del 4to. Congreso Internacional IDEICE 2013 es discutir y analizar con más de 30 profesionales de la educación a nivel nacional e internacional, los cambios que vive la educación del siglo XXI.

El programa de actividades se ejecutó de la siguiente forma:

- El equipo de logística del IDEICE organizó la bienvenida de los participantes.
- La labor de conducción del evento o maestría de ceremonias la realizó el Dr. Julián Álvarez Acosta.
- El discurso de bienvenida estuvo a cargo del Director Ejecutivo del IDEICE el Dr. Julio Leonardo Valeirón
- El discurso inaugural estuvo a cargo del Lic. Carlos Amarante Baret, Ministro de Educación.
- La primera conferencia magistral se intituló: *"El cambio de las concepciones y las prácticas de enseñanza y aprendizaje"*, presentada por el Dr. Ignacio Pozo (España).
- El simposio denominado *"La evaluación del estado nutricional de niños y niñas del sistema de educación pública de la República Dominicana"*, la cual fue presentada por el Dr. Víctor Gómez Valenzuela (República Dominicana).
- El coloquio denominado *"El enfoque constructivista y sociocultural en el currículo"*, conducido por el Dr. Julio Leonardo Valeirón, se hizo con los invitados especiales, tales como: Dr. José Antonio Castorina (Argentina), Dr. Juan Ignacio Pozo (España), Dr. David Capellán (Rep. Dom.) y Dr. José Antonio Fiallo (Rep. Dom.).
- Los paneles temáticos fueron conducidos por coordinadores y relatores de mesas.

- Puesta en circulación de dos libros sobre éxito y fracaso escolar por las autoras: Dinorah de Lima y Dra. Nurys González.
- La segunda conferencia magistral se tituló *"Aprendizaje y conocimiento escolar"*, presentada por el Dr. José Antonio Castorina (Argentina).
- Presentación de las conclusiones de las mesas de trabajo a cargo de la maestra Dinorah de Lima y la maestra Damaris Díaz.
- Por último, el acto de clausura fue conducido por el Dr. Julio Leonardo Valeirón.

Con el desglose de estas actividades se realizó exitosamente el 4to. Congreso Internacional IDEICE 2013

Dr. Luis Camilo Matos de León
**Director Programa de Participación
De los Actores de la Comunidad Educativa.**

a) Palabras de apertura y bienvenida: Dr. Julio Leonardo Valeirón, director Ejecutivo del IDEICE y Sr. Alexis Antonio Fradera, asesor del Ministro del MINERD.

Dr. Julio Leonardo Valeirón - Director Ejecutivo del IDEICE

Este IV Congreso Internacional IDEICE 2013 inicia con el mismo lema con que terminamos el III Congreso el año pasado: *“Un nuevo maestro para una nueva escuela”*.

¿Y esto qué significa? ¿Qué significa un nuevo maestro para una nueva escuela?

Con solo dar una mirada a la realidad de la educación de los países en América Latina y el Caribe, a través de los resultados en los estudios internacionales, la respuesta es obvia: nuestra escuela, y a través de ella, nuestros sistemas educativos no han cumplido con el propósito de desarrollar las competencias necesarias de nuestros niños, niñas y adolescentes, más aún, la de formar un ciudadano y una ciudadana para el ejercicio de una vida productiva, democrática y participativa.

El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo nos puso de relieve que la gran mayoría de nuestros niños y niñas que terminaban el 3º de la primaria no sabían leer; que solo el 30% de los que participaron podían localizar información separándola de otra cercana, podía interpretar reformulaciones que sintetizan datos, hacer inferencias con cierta complejidad y discriminar el significado de palabras que tienen varios sentidos en un texto, además de lo enumerado en los niveles anteriores. Y en menor medida (6.7%): integran y generalizan información distribuida en un párrafo, reponen información no explícita, prosiguen el texto ubicando información nueva y comprenden traducciones entre los códigos numérico, verbal y gráfico.

Es decir, el 70% de los estudiantes de América Latina y el Caribe, aún no han aprendido a leer. En el caso de nuestro país, este porcentaje está por encima del 95%, de los cuales, el 31% de los mismos está incluso por debajo del nivel 1, es decir, en el nivel 0.

Si nuestros estudiantes no saben aún leer, ¿qué esperamos que puedan hacer en una evaluación de papel y lápiz en matemática o ciencias, incluso, en la propia Lengua Española?

En el caso de los resultados en el 6º las evidencias también son muy preocupantes, estamos hablando de alumnos con mínimo seis años de escolaridad. Cerca del 21% de estos niños y niñas, una quinta parte, integran, jerarquizan y generalizan información distribuida en todo el texto; establecen equivalencias entre más de dos códigos (verbal, numérico y gráfico); reponen información implícita correspondiente al texto completo; reconocen los significados posibles de ciertos tecnicismos, discriminan sentidos en usos figurados del lenguaje y distinguen diferentes voces en un mismo texto, es decir, saben leer de manera crítica y comprensiva (Nivel IV). Un 26,8% de los estudiantes de 6º grado llegó a situarse en el Nivel III, estos pudieron localizar información discriminándola de otras informaciones conceptualmente cercanas, interpretaron reformulaciones y síntesis, integraron datos distribuidos en un párrafo, relacionaron dos textos, así como reponer información implícita en el párrafo, releer en busca de datos específicos, discriminar un significado en palabras que tienen varios y reconocer el significado de partes de palabras, basándose en el texto. En total estaríamos hablando del 47.8% de los estudiantes; el resto, el 52.2%, aún no sabe leer. ¿Y qué porcentaje representan estos, en el caso nuestro? Casi el 90%.

Y, por supuesto, la pregunta es obvia: ¿qué esperamos acerca de los logros de nuestros estudiantes de 6º del Nivel Básico en una prueba de matemática y ciencia, o incluso en la propia Lengua Española si estos no saben leer?

Pero no solo la educación básica (Nivel Básico y Nivel Medio) han fracasado, sino que también la educación superior, sobre todo, en lo que respecta a la formación de maestros, también ha fracasado. Se hizo un estudio denominado “Dominio de los contenidos matemáticos por parte del docente, como factor de éxito o fracaso escolar en el primer ciclo del Nivel Básico”, en una prueba de matemática acerca de lo que el maestro del Primer Ciclo de Básica debe enseñar, solo el 1.18% obtuvo calificaciones por encima de 90 puntos. Cerca del 65% de estos maestros, no llegaron incluso al puntaje de corte, es decir, el puntaje para que el estudiante apruebe la asignatura o el grado en este nivel era de 65 puntos.

Nadie puede enseñar lo que no sabe.

Si queremos una nueva escuela, necesitamos con urgencia un **NUEVO MAESTRO**. Esto es: Un profesional de la educación competente, con altos niveles de motivación y compromiso para lograr que todos sus estudiantes se desarrollen plenamente. Un profesional que su comunidad y la sociedad en general, lo respete. Un profesional viviendo una vida digna y decorosa. *Un nuevo maestro para una nueva escuela*: es el lema que debe guiar nuestros próximos años en la educación dominicana.

Es indiscutible que todos los recursos que se ponen en ejecución en los procesos educativos son necesarios, pero, ante todo y fundamentalmente, son necesarios docentes de calidad, profesionales de la enseñanza, altamente competentes, motivados y empoderados del arte de enseñar.

Gran parte de los estudios nacionales e internacionales ponen de relieve que aunque son necesarios planteles escolares amplios e higiénicos, así como también la disposición de recursos tecnológicos, estos —dentro de cierto nivel— no agregan tanto en los procesos de desarrollo y aprendizaje como lo hace un clima positivo de aula y una gestión pedagógica de calidad.

Como aporte a los procesos de construcción de “*un nuevo maestro para una nueva escuela*” se organiza este 4to. Congreso Internacional IDEICE 2013.

Para esta ocasión teníamos dos invitados internacionales de altísima relevancia: los doctores Juan Ignacio Pozo (España) (quien ha pedido excusas ya que por razones personales, de último momento, no podrá estar con nosotros) y José Antonio Castorina (Argentina). Sin embargo, la conferencia magistral que nos daría el Dr. Pozo está disponible y lleva como título: “*El cambio de las concepciones y las prácticas de enseñanza y aprendizaje*”. El Dr. Castorina, por su parte, disertará sobre el “*Aprendizaje y el conocimiento escolar*”.

Ambos invitados internacionales, conjuntamente con quien les habla así como el Dr. David Capellán (consultor de la Dirección de Currículo de R.D.) y la maestra Dinorah de Lima, participarán en el coloquio 2013, esta vez con el título: “*El enfoque constructivista y sociocultural en el currículo*”. Les aseguro que será un plato fuerte y exquisito para el día de mañana (miércoles).

El Simposio de este IV Congreso está dirigido a presentarles datos preliminares del estudio “*La evaluación del estado nutricional de niños y niñas del sistema de educación pública de la República Dominicana*”. Este estudio se realiza conjuntamente con el Departamento de Antropología de la Universidad Autónoma de Madrid, España. El mismo viene siendo coordinado por el Dr. Víctor Gómez Valenzuela, de República Dominicana. De antemano les aseguramos que se pondrán en evidencias datos importantes sobre este tema, que creemos impactarán varias políticas en materia educativa.

Cinco paneles temáticos reunirán a investigadores nacionales que presentarán sus trabajos y hallazgos:

1. Gestión educativa de calidad
2. Innovación e investigación en educación
3. Formación docente y enfoque curricular
4. Evaluación del desempeño docente
5. Docente investigador e innovador

Treinta ponencias se expondrán alrededor de estos cinco paneles. Tendremos entonces la oportunidad de debatir, reflexionar y hacer sugerencias que puedan impactar la calidad de la educación que se ofrece desde nuestras escuelas.

Cada uno de ustedes tiene ya en la memoria que se le ha entregado junto con la carpeta y el programa, la mayor parte de las presentaciones que se impartirán durante estos tres días.

Dispongámonos a la reflexión y al debate profundo en torno a la construcción de un nuevo maestro para una nueva escuela que, por derecho, requieren todas y todos nuestros estudiantes y que, por ética, tenemos la obligación de ofrecerles.

Sr. Alexis Antonio Fradera -Asesor del Ministro del MINERD

Distinguido Dr. Julio Valeirón, director Ejecutivo del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), distinguida senadora de la República de la provincia de La Romana, Amarilis Santana; distinguido amigo y maestro Fernando Ogando, distinguidos directores regionales, distritales, técnicos, maestros, distinguidos invitados especiales.

La verdad es que no me imaginaba que tendría el privilegio de decir unas palabras en este magno evento, sin embargo es una oportunidad que no puedo desaprovechar, gracias que me puse mi mejor corbata.

Lo cierto es que se ha reconocido que la educación en la República Dominicana ha avanzado en muchos aspectos, por ejemplo, ha avanzado en cobertura escolar; tenemos centros donde nunca había existido un centro educativo, también se ha avanzado en ciertos indicadores como la repitencia, el índice de deserción escolar, etc., son aspectos donde la República Dominicana muestra indicadores positivos, sin embargo al final siempre sale a relucir que el gran reto actual es la calidad educativa; avanzamos en aquellos aspectos, pero nos vamos quedando rezagados en la calidad educativa que en definitiva es el factor fundamental y el más importante.

Se investiga, se evalúa, se debate sobre los aspectos que impactan en la calidad educativa. Unos entienden que el contexto del centro, otros el ambiente, el currículo, la gestión institucional, la gestión pedagógica, sin embargo lo que todos reconocen es que un factor determinante como lo ha dicho Valeirón, es el maestro, el profesor, la labor en el aula.

Mientras me desempeñaba como viceministro de educación, siempre resaltaba que todo lo que existía al final existía para que el niño aprenda, para apoyar la labor en el aula, todo se resume en eso, existe un ministerio, viceministerio, direcciones generales, regionales, distritos: todo eso al final, la razón de ser es el niño y la labor en el aula y eso uno como gestor nunca puede perderlo de vista, se debe estar enfocado en esa dirección, y este tipo de escenario es un escenario que invita a esa reflexión.

En una oportunidad, hace unos años, participaba en una mesa de reflexión sobre estrategias educativas donde estaba Valeirón y él dijo un dato interesante, él señalaba que el problema no es que estamos obteniendo respuestas incorrectas, el problema es que no nos estamos haciendo las preguntas correctas. Y las preguntas son la investigación que es a lo que se dedica esa institución que organiza este evento y que ya va en su cuarta versión, porque la investigación arroja las estrategias, crea el marco para poder realmente enfrentar el tema al cual estamos llamados a enfatizar: la calidad educativa. Y es cierto que la construcción de aulas es fundamental; se ha hecho algo histórico en ese aspecto, como también el apoyo hacia el centro

educativo, por ejemplo, con el tema de centralización educativa se crean las condiciones para que ya en el centro puedan comprar lo que necesitan, que no se mande desde la sede los recursos didácticos ya que a veces llegan tiza cuando necesitan crayones y a veces llegan hojas cuando necesitan cartulina, ahí el maestro tiene la capacidad de elegir lo que necesita, comprar la cantidad y calidad que necesita para poder apoyar su labor docente y por eso vemos que cuando se hacen las evaluaciones nos damos cuenta de que hay escuelitas que están en lugares muy apartados y en condiciones no muy favorables, sin embargo alcanzan altos resultados escolares y esto se debe a que hay una buena gestión del centro pero sobre todo a que hay un buen maestro, y por eso es que ahora se está tratando de enfocar tanto esfuerzo hacia el *maestro*.

En la prensa de hoy como se anunciaba se va a aumentar la pensión de los maestros, hemos visto los aumentos salariales, hemos visto el apoyo, las capacitaciones, el gran debate sobre repensar el currículo, la formación del maestro, porque está claro que donde hay un buen maestro hay un buen proceso de enseñanza-aprendizaje, y por eso es que hay que saludar y felicitar este tipo de evento, emular lo que está haciendo el IDEICE e incentivar a que otras instituciones lo hagan y se esfuerzen en esa dirección, porque acciones como estas son las que realmente se van a lograr con ese tema: *“un buen maestro para una buena escuela”*.

Muchas gracias.

b) Conferencia Magistral: “El cambio de las concepciones y las prácticas de enseñanza y aprendizaje” por el Dr. Juan Ignacio Pozo (España)

*Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de Madrid*

El contenido de la presentación que hoy quiero compartir con ustedes está relacionado, tal como sugiere su título, con el cambio de las concepciones docentes como un factor de renovación educativa.

La idea esencial que quiero compartir hoy con ustedes es que en muchos de nuestros países, desde hace ya unos cuantos años —quizá ya cerca de un par de décadas, dependiendo de los países—, hemos estado inmersos en procesos de reforma educativa, que implican cambios en muchos parámetros, entre ellos, en relación con esta presentación, las formas de enseñar y aprender, las formas de gestionar el conocimiento en las aulas.

Durante este tiempo ha habido un fuerte impulso de la investigación, de la innovación, de nuevos modelos y nuevos enfoques dirigidos al cambio de esas prácticas educativas. Sin embargo, la realidad social de nuestras aulas es que las prácticas docentes se han visto muy poco afectadas por esos cambios de los modelos y las teorías. Dicho de otra manera, hemos cambiado mucho el discurso sobre lo que hay que hacer en educación pero la práctica real en las aulas ha cambiado en mucha menor medida.

Este es un dato que se viene comprobando en muchas investigaciones desde hace varios años, y que plantea el problema de por qué estos enfoques no calan o llegan a la práctica, a pesar de que los gestores de los procesos educativos —tanto administradores, directores, profesores, maestras e incluso alumnos y alumnas— son concededores de estos nuevos enfoques.

Una de las posibles interpretaciones, la que nosotros intentamos desarrollar en una de nuestras investigaciones y que yo voy a compartir con ustedes en esta conferencia, es que en realidad acceder a los nuevos modelos educativos, a las nuevas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje supone para todos esos agentes educativos un verdadero cambio en sus concepciones, en sus modelos, en sus formas de interpretar lo que pasa en un aula, muy cercano a los cambios que en muchas de las áreas disciplinares estamos reclamando de los alumnos. Hablamos de cambios conceptuales, de cambios me-

todológicos, en definitiva, cuando planteamos que los alumnos y alumnas llegan a las aulas con ciertas concepciones, ideas o creencias previas sobre las materias y los contenidos de sus aprendizajes. Desde el enfoque constructivista, la enseñanza no debe asumir que los alumnos son una tabla rasa, carente de conocimientos previos, sino cambiar los conocimientos que ya tienen.

Las reformas educativas requieren de los docentes, profesores, gestores educativos un cambio en sus concepciones relacionado el qué enseñar y qué es lo que hay que aprender, porque en los últimos años, en las últimas décadas, la gestión social del conocimiento ha cambiado de manera muy radical y sin embargo, la gestión de ese mismo conocimiento en las aulas apenas ha cambiado.

De hecho, tras el título de mi presentación hay otra idea tomada de un dossier que hace unos años preparamos mi compañero Carles Monereo, de la Universidad Autónoma de Barcelona, y yo (Moenero y Pozo, 2001). El artículo se dirigía a analizar en qué competencias había que formar a los alumnos en el siglo XXI, y nosotros comenzábamos aquel texto con una pregunta provocadora:

“¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa: la escuela enseña contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX, a alumnos del siglo XXI.”

Ese es el reto, y ese es el problema al que se enfrenta hoy en día la escuela. No voy a analizar ahora aquí, porque no corresponde, el porqué los contenidos que la escuela enseña son, en mi opinión, todavía contenidos del siglo XIX, sino más bien me centraré en analizar la distancia entre las mentalidades de los profesores y los alumnos, más exactamente en cómo nuestras mentalidades como docentes corresponden a ese siglo XX.

Aquellas formas de gestionar el conocimiento, propias de la escuela de hace unos años, difícilmente se acomodan a las necesidades y demandas de la sociedad de la información y el conocimiento, en la que hoy vivimos. En otras palabras, creo que las formas de gestionar el conocimiento y la cultura del aprendizaje han cambiado de manera radical en las últimas décadas y en nuestra sociedad, sin que se hayan producido cambios análogos en las formas de gestionar el conocimiento en nuestras propias aulas, por lo que el proceso de cambio educativo requiere un cambio en esa cultura del aprendizaje escolar. En otras palabras, si queremos, realmente, formar ciudadanos que puedan ser capaces de usar de manera competente y eficaz el conocimiento en la sociedad en la que vivimos tenemos

que adecuar las formas de gestionar el conocimiento en las aulas a las formas de gestionar el conocimiento en la sociedad. Y yo creo que ahí se produce un desfase muy grande entre unos y otros.

Cambios en la cultura del aprendizaje

Hoy en día nuestros alumnos tienen muchos datos, pero tienen muy poco conocimiento, es decir, muy poca capacidad de ordenar, de seleccionar, de estructurar, de decidir entre esta información. Cuando alguien se encuentra ante múltiples informaciones contradictorias, en lugar de estar en una situación de mayor conocimiento está ante una mayor incertidumbre. Por lo tanto, deberíamos ayudar a los alumnos a ordenar esa información, a seleccionarla para poder decidir cuándo una información es relevante y cuándo es secundaria.

El tema de ahora es que en nuestras aulas vemos que la información no fluye así, sigue fluyendo de una manera unidireccional del profesor o la profesora a los alumnos o alumnas, y no tanto en dirección inversa. Tenemos que construir espacios dialógicos en los que la información y el conocimiento no fluyen en forma monológica. Esto, a mi entender, es un gran reto y supone un cambio en la forma de trabajar el conocimiento en las aulas.

Esto nos conduce al siguiente punto importante de los cambios de gestión social del conocimiento. Desde el punto de vista epistemológico resulta difícil mantener el enfoque positivista, según el cual la función del saber es establecer verdades, conocimientos, objetivos independientes del observador, del marco teórico, desde el que se hace el análisis, desde el que se obtiene el conocimiento. En lugar de ello, cada vez se asume más que la mirada del investigador, la mirada del estudioso, la mirada de quien gestiona el conocimiento es parte también del conocimiento y que, por lo tanto, no podemos asumir el conocimiento como algo verdadero y objetivo sino que debemos valorarlo en función del punto de vista desde el que se genera. El siglo XX sin duda ha sido un siglo que ha terminado con muchas sino con todas las verdades compartidas. Fue un siglo que se ha construido sobre la duda, sobre la incertidumbre, sobre una cierta tendencia a una cultura relativista, a una cultura de una cierta postmodernidad, en la que frente a un saber verdadero y cerrado, cada vez estamos viendo más una sociedad que se construye sobre saberes relativos. Antes había que aprender verdades absolutas, y ahora en vez de

una verdad absoluta, cada cual tiene su propia verdad y percibe el mundo y actúa en el mundo en función de su propia verdad.

Pero yo creo que un mundo o un currículo que se gestione desde este relativismo es hoy en día tan inviable como un currículo gestionado desde el positivismo. Si es imposible construir un programa educativo desde la idea de que la función de la educación es transmitir saberes verdaderos, todavía más vacío sería un currículum construido desde la idea de que cualquier saber vale, porque si cualquier saber vale no tiene ningún sentido enseñar ningún saber nuevo. Por lo tanto es necesario jerarquizar esos saberes, pero jerarquizarlos desde la conciencia de que al jerarquizar su validez está restringida por la existencia de otros saberes. En definitiva, es lo que nos acercaría a lo que podríamos llamar un enfoque constructivista en la gestión del conocimiento (Pozo, 2008).

No podemos saber lo que nuestros niños de hoy van a necesitar saber como adultos en 10, 15 ó 20 años, es imposible porque el conocimiento en nuestra sociedad cambia, evoluciona con una gran rapidez, solo podemos tener una certeza, ya que dentro de 15 o 20 años van a necesitar seguir aprendiendo. Es más, hoy en día, sabemos que cuanto más tiempo sigue aprendiendo una persona, cuanto más tiempo sigue en relación con el conocimiento mayor es su expectativa económica, social, cultural e incluso su esperanza de vida. Digamos que hoy sabemos que en nuestras sociedades el conocimiento es riqueza. Privar a una persona del conocimiento y de la posibilidad de seguir aprendiendo es privarle de una buena parte de su desarrollo personal, social, cultural, etcétera. Por lo tanto, debemos tener una escuela dirigida fundamentalmente no tanto a transmitir el conocimiento sino a como a enseñar las capacidades para usarlo, para comprenderlo, para gestionarlo.

A estos rasgos ya mencionados —la gestión de un conocimiento cada vez más incierto y la necesidad de un aprendizaje continuo— se unen también cambios en las perspectivas psicopedagógicas desde las que se analizan las nuevas formas de aprender. Sabemos que después de un largo período del predominio del conductismo, y de lo que algún autor como Herbert Simon (1972) llamó en su momento "*la larga glaciación conductista*" —el período en el que la actividad mental y la actividad cognitiva estaban relegada del estudio psicológico—, hoy en día sabemos que el enfoque conductista y la pedagogía por objetivos —muy ligada a una enseñanza centrada en la transmisión de contenidos cerrados,

acabados– esabsolutamente insuficiente. Necesitamos, pues, orientarnos más bien hacia otro tipo de enseñanza, cuya función no sea tanto transmitir a los alumnos saberes concretos, como a través de esos saberes, de los contenidos, formar en ellos capacidades.

Guy Claxton (1990) dice que la función del profesor tradicional es la función del profesor gasolinero, es decir, del profesor que llena el depósito de conocimientos del alumno, que tiene un saber determinado y pretende incorporarlo en la mente del alumno. Esto nos lleva a la idea de que la enseñanza tradicional, la estrategia o la actividad docente no va más allá de lo que podríamos llamar *ejercicios*, es decir, estamos ante una situación en la que lo que hay que aprender ya está previamente establecido y las actividades se hacen únicamente para reforzar el aprendizaje de esos saberes. Frente a esto podríamos contraponer lo que sería una enseñanza basada en problemas, que es una enseñanza en la que planteamos a los alumnos y alumnas situaciones abiertas en las que el conocimiento que *hay que generar o adquirir* no necesariamente está prescrito previamente al diseño de esas actividades. Dicho de otra manera, un problema es una situación abierta para la cual no tenemos una solución previamente establecida, no tenemos ya un saber que nos asegure qué es lo que tenemos que hacer, en cambio un ejercicio es una situación para la cual el alumno cuando se enfrenta a ella ya sabe lo que tiene que hacer y cómo tiene que hacerlo. Si un profesor de matemáticas enseñando a sus alumnos les dice “*voy a enseñaros hoy a hacer ecuaciones de segundo grado*” y después de ilustrar un modelo pone varias tareas, y le dice a los alumnos “*bueno, ahora os voy a poner cinco problemas de ecuaciones de segundo grado*” lo que está planteando no es un problema, es un ejercicio, porque el alumno ya sabe lo que tiene que hacer y cómo tiene que hacerlo. No tiene que buscar la solución.

Esto nos lleva a afrontar el problema de ¿en este marco, cuáles son los retos que se plantean en la nueva función docente?

Yo comencé la conferencia planteando que en este marco estamos solicitando a los docentes no simplemente que se apropien de las nuevas técnicas, de nuevos discursos, nuevas formas de enseñanza, sino que estamos pidiéndoles cambios de mentalidad, en la forma de concebir el proceso de gestión del conocimiento y la naturaleza del conocimiento. Y frente a ese cambio, la experiencia que hay en muchos de nuestros países es que las reacciones de los docentes ante el cambio educativo mezclan por un lado el miedo a la desaparición de cier-

tos contenidos tradicionales, es decir, la sensación un poco de perplejidad de que ya su función no es establecer saberes establecidos, los verdaderos contenidos conceptuales, sino que ahora se les está demandando implicarse en trabajar contenidos de naturaleza procedimental, actitudinal, de competencias, etc., ante los cuales sienten un cierto miedo, un cierto reparo antes de asumir la enseñanza de contenidos para los cuales muchas veces no se sienten preparados. A partir de la educación secundaria la formación docente es una formación más bien especializada en los contenidos y con menos fundamentación didáctica.

Junto a esto, hay otro fantasma que recorre nuestros espacios educativos y es el del supuesto descenso de los niveles de aprendizaje; la idea de que con este modelo en el que se pone menos énfasis en la transmisión de saberes absolutos o de saberes factuales los alumnos van a saber cada vez menos. Hay una cierta pérdida de identidad profesional de los docentes que se encuentran de pronto no siendo tanto químicos, matemáticos, transmisores de saberes como gestores de espacios dialógicos.

Y, finalmente, también hay una cierta experiencia de un fracaso relativo en los esfuerzos de capacitación y formación permanente que por más que ha logrado difundir este nuevo discurso constructivista, apenas cala en las prácticas pedagógicas. Habría muchas razones por las que esto es así, pero desde mi perspectiva la razón fundamental de que este cambio no se produzca es que profesores y alumnos mantienen verdaderas teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza que están profundamente enraizadas no solamente en la cultura escolar dominante, en las actividades de enseñanza, aprendizaje, formación, validación social del aula, etcétera, sino también en la propia estructura cognitiva, en la propia mentalidad de profesores y alumnos (Pozo et al., 2006).

El cambio educativo requiere, además de reorganizar los currículos y de cambiar la organización de los centros, promover un verdadero cambio en las percepciones de los agentes educativos, que es un cambio conceptual paralelo o similar al que estamos pidiendo a los alumnos cuando les pedimos que pasen de sus ideas creacionistas ingenuas, de sus teorías lamarkianas a teorías darwinianas, o de sus ideas aristotélicas a las ideas newtonianas, etcétera, etcétera.

Hemos analizado esas concepciones docentes en un trabajo que hemos desarrollado desde el grupo de la investigación de la Universidad Autónoma de Madrid, en colaboración también con investigadores latinoamericanos y que se recoge en un libro (Pozo, et al., 2006) que presenta un conjunto de investigaciones sobre las teorías implícitas entre profesores y alumnos en torno al aprendizaje, el proceso de aprendizaje y enseñanza, y cuáles son las dificultades para cambiar sus prácticas.

Existen muchos enfoques desde los que se podrían analizar esas concepciones y las dificultades que plantean, pero partimos de un modelo que se basa en la idea de que las personas, en cualquier dominio de conocimiento, tenemos al menos representaciones de dos tipos bien distintos: por un lado, tenemos un conjunto de representaciones implícitas que constituyen nuestro conocimiento intuitivo, nuestras teorías implícitas, que son mapas para situaciones habituales, que nos permiten movernos con agilidad, con facilidad, con seguridad por esas situaciones sin necesidad de plantearnos qué es lo que está pasando.

Ustedes hoy antes de salir a su carro, para salir esta noche o esta tarde, al desplazarse están ejerciendo su física intuitiva de una manera cómoda, fácil y sin necesidad de tomar decisiones sobre cómo se mueven ustedes, sobre qué hay que hacer para moverse, qué fuerzas son las que están actuando, y todos somos físicos intuitivos porque ponemos en marcha representaciones intuitivas a la hora de ejercer la acción sobre el mundo sin necesidad de utilizar estas representaciones explícitamente; de manera deliberada, intencional y consciente; lo mismo sucede con los profesores y alumnos en el aula. Mi experiencia después de muchos años de colaborar y asesorar a grupos de profesores es que cuando uno se acerca a ellos como psicólogo y les pregunta en qué puede ayudarles, en qué puede asesorarles, la primera respuesta de muchos profesores, sobre todo profesores de secundaria que tienen una formación didáctica y psicopedagógica escasa, como he dicho antes, dicen: *"bueno, es que yo de psicología no sé nada"*. Bien, eso no es cierto, todos somos también psicólogos intuitivos.

Mucho antes de estudiar modelos de aprendizaje y enseñanza de una manera formal en una institución educativa, en una facultad de educación, en una facultad de formación docente, todos nosotros hemos sido alumnos, hemos estado aprendiendo, hemos estado interactuando en espacios de aprendizaje y enseñan-

za, y por eso tenemos teorías implícitas sobre lo que es aprender, sobre lo que es enseñar. Por lo tanto, para cambiar las prácticas docentes no basta con que los docentes se apropien del discurso de los teóricos de la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza. Es necesario que cambien sus teorías implícitas sobre lo que es aprender y enseñar.

Bien, esas teorías implícitas de alguna manera se constituyen en lo que el filósofo español Ortega y Gasset (1940) llamaba creencias, para diferenciarlas de las ideas. Decía él: "Las ideas son las cosas que nosotros de manera consciente construimos, elaboramos, precisamente porque no creemos en ellas"; entonces bajo ese título van incluidas todas las ideas vulgares, las ideas científicas, las ideas religiosas y las de cualquier otro linaje. Porque realidad plena y auténtica no es sino aquello en lo que creemos. Más las ideas nacen de la duda. Es decir, en un vacío o hueco de la creencia. Por tanto, lo que creamos no nos es realidad plena y auténtica". *¿Qué nos es entonces? Se advierte desde luego el carácter ortopédico de las ideas, actúan allí donde una creencia se ha roto o debilitado*".

En suma, si queremos que las ideas que manejamos puedan modificar la práctica docente, tenemos que lograr que interactúen, que se relacionen con sus creencias, que les hagan repensar los modelos implícitos que tienen sobre lo que es aprender y enseñar y que, de alguna manera, les ayuden a reconstruirlos o a modificarlos.

Creencias sobre el aprendizaje

En nuestras investigaciones hemos identificado cuatro grandes creencias implícitas sobre el aprendizaje (Pozo et al., 2006). Nosotros les llamamos teoría directa, teoría interpretativa, teoría constructiva y teoría postmoderna. Voy a intentar enunciarlas de modo breve y luego, en el tiempo que me queda, intentaré mostrar con varios ejemplos de estas investigaciones cuáles son los modelos, los tipos de concepciones que tienen profesores y alumnos, y en la parte final, señalaré algunas ideas sobre cómo podríamos ayudar o colaborar con el cambio de estas concepciones a través de los modelos de formación docente; en definitiva, cómo podríamos pensar en modelos de formación docente que promuevan un cambio de percepciones o un cambio en la cultura.

Lo que llamo teoría directa sería la idea de que para aprender basta con exponer al aprendiz a aquellos conocimientos y saberes de los que debe apropiarse. La idea es que aprender es hacer la radiografía de la realidad aprendida. La función del docente es presentar aquellos resultados, aquellos conocimientos que el alumno debe hacer suyo. En definitiva, el modelo de la teoría directa es muy cercano al que podríamos llamar un conductismo ingenuo o la pedagogía por objetivos, es decir, la idea de que para *enseñar a alguien* no solo es necesario guiarlo sino que basta con presentarle un conocimiento que debe aprender.

Quizá muchos de nosotros no participamos de esta teoría directa, de esta idea de que aprender es básicamente repetir lo que te han dicho, sin embargo, si lo pensamos un poco, muchas de nuestras prácticas docentes siguen estando muy permeadas, muy influidas por esta concepción. A todos nosotros, como docentes, nos ha sucedido una situación como la que sigue, cuando los alumnos preguntan en clase, por ejemplo: *"es que yo no sé lo que tengo que hacer en esta tarea"*, y nosotros les respondemos: *"es que yo les he explicado muy claramente"*. Bien, el que lo hayamos explicado no asegura que el alumno lo haya comprendido. Que hayamos presentado un conocimiento no asegura que el alumno haya construido a partir de él un determinado saber. En definitiva, la teoría directa plantea la idea de que basta con presentar el saber a los alumnos para que los alumnos se apropien de él, la función del docente por tanto es transmitir un saber establecido o autorizado.

Ahora presentaré un ejemplo de cómo esta teoría directa persiste en algunas de las prácticas docentes. Como ustedes saben muy bien en muchas de las actividades del aula lo que los alumnos hacen en clase es tomar apuntes o notas del discurso y de las explicaciones de sus profesores, sobre todo en la educación media y superior. ¿Qué tipo de notas toman? Se ha investigado la toma de apuntes y se ha observado que, básicamente, en el siglo XXI nuestros alumnos siguen siendo en gran medida copistas medievales. Lo que ellos hacen es anotar de la manera más literal posible aquella información, aquel conocimiento, que sus profesores o docentes les están planteando (Moneiro et al., 2000). En definitiva, la toma de notas en los alumnos es un acto centrado en esta teoría directa que asume de modo implícito la idea de que aprender es apropiarse de lo que ha dicho el otro. Decirlo exactamente con sus mismas palabras. Mis alumnos durante las primeras semanas de clase —luego ya abandonan

la costumbre porque ven que no les es muy eficaz—, en cada curso, a comienzos de semestres o cuatrimestres, tienen una pregunta favorita cuando yo estoy explicando: *"¿Puede usted repetir?"*. Ellos tienen la idea de que su función es hacer una copia exacta, y si no han logrado copiarlo, intentarlo copiar con las palabras exactas. Sin embargo, ese modelo es un algo que no les va a ser útil cuando la demanda de aprendizaje sea otra. Esta teoría directa, como vamos a ver ahora, es una teoría centrada en modelos o apoyada en modelos de investigación en gran medida superados desde el punto de vista de la psicopedagogía, de la didáctica, etcétera, etcétera, y sin embargo vamos a ver que pervive mucho en nuestras aulas.

En el otro extremo de esto tenemos lo que podríamos llamar la teoría constructiva, en la cual no profundizaré ya que le he dedicado la parte inicial de esta presentación al señalar algunas de las orientaciones que deberían contener la misma. Sería la idea de una enseñanza centrada en construir capacidades en los alumnos para que gestionen los conocimientos. Es una enseñanza ya no centrada en los alumnos sino enfocada en la construcción de formas de aprendizajes en los alumnos a través de los contenidos. Pero con frecuencia, cuando se realizan investigaciones, se observa que muchas veces los profesores que han abandonado esa teoría directa tienen la idea de que para aprender basta con presentar la información para que los alumnos se apropien de ella; así están asumiendo implícitamente otro modelo que llamamos la teoría interpretativa. Es un modelo que asume que para aprender no basta con presentar la información sino que es necesario que el alumno realice una actividad cognitiva, pero la meta de dicha actividad cognitiva no es que construya su propio conocimiento sino que haga copias más eficaces o mejores del conocimiento que se le está presentando. En definitiva, esta teoría interpretativa es una teoría centrada en orientar a los alumnos a que copien de una manera más fiel.

Al hablar de lo que es la teoría interpretativa lo que les quiero señalar es que es una teoría que está asumiendo que los alumnos para aprender tienen que realizar actividad cognitiva, y la función del docente ya no es solamente transmitir el saber sino también gestionar esa actividad cognitiva de los alumnos. Es decir, dirigir su atención, su motivación.

Frente al modelo constructivo, se propone uno en que lo que tenemos que hacer es que el alumno sea capaz de gestionar sus propios procesos cognitivos, que la

motivación sea intrínseca, que la motivación la regulen ellos, que la atención la dirijan ellos. Es decir, estamos ante un modelo en que el alumno sigue siendo un ser relativamente pasivo, pero en este caso el profesor no se limita a transmitir saberes sino que lo invita a gestionar activamente su actividad formativa.

El último modelo se refiere a la denominada teoría postmoderna, la cual se acerca a esa cultura relativista que he mencionado antes. Sería una teoría implícita que asume que la función de la educación no es tanto dirigir al alumno en una determinada dirección, no tenemos metas concretas, sino enriquecer el ambiente cultural del alumno para que él mismo tome la dirección que crea adecuada. He mencionado antes que una educación estructurada así es una educación sin brújula, sin rumbo; enseñar es ayudar a las personas a aprender y aprender es *cambiar*. Si queremos enseñar a los alumnos es porque queremos cambiarles y para hacerlo hay que tomar una determinada dirección. Queremos alumnos más críticos, más capaces de tomar decisiones ante ciertas situaciones, de dialogar, de participar, y por lo tanto, no nos basta con llevarlos en cualquier dirección; queremos que se desarrollen en una dirección determinada. Creo que esa es la diferencia entre el enfoque que podríamos llamar *postmoderno* y el enfoque constructivista.

Intentaré ilustrar con algunos ámbitos estas distintas teorías; no podré desarrollarlos todos, pero sí les quiero mencionar, como idea general, que lo que las investigaciones han venido mostrando es que la aceptación de la teoría constructiva supone un verdadero reto, una verdadera dificultad desde el punto de vista de las diversas concepciones y desde el punto de vista de las prácticas docentes, porque la teoría constructiva es en algún sentido esencial, incompatible con las otras posiciones.

Si miramos los supuestos de cada una de estas tres teorías esenciales, dejando aparte la teoría postmoderna, se destaca que detrás de las teorías implícitas hay unos supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales. La teoría directa y la interpretativa comparten un supuesto esencial, desde el punto de vista epistemológico, que es el supuesto realista; es la idea de que aprender es básicamente apropiarse de un saber más o menos verdadero. En la teoría directa ese saber es todo o nada: es blanco o negro, es una posición dualista; mientras que en la teoría interpretativa se admite la teoría de la existencia de varios marcos posibles pero, en definitiva, el alumno tiene que apropiarse del saber que se le ha proporcionado. En cambio en la teoría constructivista

se está asumiendo necesariamente el carácter perspectivista de ese saber y se está asumiendo, como veíamos antes, la contextualización de esos saberes, y así el saber no es verdadero en sí mismo sino que lo es en función de las metas que tiene una persona.

No ahondaré más en estos rasgos, pero sí cabe señalar que muchas investigaciones coinciden en subrayar que mientras el paso de la teoría directa a la teoría interpretativa tiene una mayor complejidad, resulta relativamente fácil el paso de la teoría interpretativa a la constructivista. Asimismo, el paso a asumir un verdadero constructivismo en la manera de interpretar lo que pasa en un aula es muy difícil para alumnos y para profesores; lo ilustraré con algunos estudios.

En el volumen que les he mencionado anteriormente hemos intentado indagar en estas concepciones en muy diversos ámbitos y en niveles educativos, algunas de las investigaciones realizadas con Nora Scheuer y Montserrat de la Cruz, de la Universidad Nacional de Comahue, en Argentina, han estado centradas en rastrear el origen de estas teorías constructivistas, en rastrear cuáles son las primeras teorías implícitas que tienen los niños sobre el aprendizaje. En estas investigaciones (ver también Scheuer, de la Cruz y Pozo, 2010) se han tenido en cuenta las ideas que tenían niños entre 3, 6 y 7 años sobre lo que es aprender; comenzando con los niños de 3 y 4 años en algunas tareas, porque es *aprender* tomando tareas características en esas edades como son, por ejemplo, el aprendizaje del dibujo o de la escritura.

Algunos de ustedes se estará preguntando: “*Cómo va a tener una teoría sobre el aprendizaje un niño de tres o cuatro años si a mí me cuesta trabajo tener una*”. Recuerden ustedes la diferencia entre las teorías implícitas y las explícitas. No estamos diciendo que los niños tengan teorías explícitas sobre el aprendizaje, sino que sus maneras de interpretar los fenómenos están reguladas por ciertas representaciones implícitas que dan lugar a una verdadera teoría, a una verdadera visión del sistema del aprendizaje.

Lo que hemos encontrado en esos estudios es que los niños más pequeños que hemos rastreado (de tres, cuatro y hasta cinco años) mantienen claramente una teoría directa, es decir, son partícipes de una especie de conductismo ingenuo según el cual, para ellos, para aprender hay que ser expuestos a un modelo de lo que hay que aprender. Es decir, para aprender a dibujar – según ellos dicen– lo único que tienen que hacer es ver

una [imagen] de lo que tienen que dibujar e inmediatamente lo harán. No son conscientes de las dificultades que implica el proceso de aprendizaje. Progresivamente va apareciendo una teoría interpretativa de los niños, una teoría que va haciendo clara alusión a que para aprender es necesario poner en marcha determinada actividad mental por parte de quien aprende: *“no basta con que te pongan un dibujo delante sino que tienes que atender a determinados aspectos, te tiene que gustar aprender”*.

Es interesante ver cómo esas teorías nos van conduciendo en una dirección muy sugestiva: es la idea de que inicialmente los niños están convencidos de que esos procesos que son necesarios poner en marcha los debe gestionar su entorno social. Es decir, ellos dicen: *“yo aprendí a dibujar porque mi mamá me llevaba la mano”, o “aprendí a dibujar porque mi mamá me decía lo que tenía que hacer” o “mi maestra me decía lo que tenía que hacer”*.

Solo progresivamente van asumiendo que en esa gestión tienen que realizarla también ellos, y vienen a decir que *“para dibujar bien tienes que fijarte cuando una persona está dibujando lo que hace”*; es decir, tienes que ser tú quien gestione la atención. En concreto, en algunas de las investigaciones hemos analizado las concepciones o las representaciones del aprendizaje de estudiantes universitarios, y lo que hemos encontrado es que la mayor parte de ellos no entrarían en la clasificación de problemas de aprendizaje. Por ejemplo, cuando evaluamos la teoría de los problemas de aprendizaje y les decimos: *“ponga junto las cosas que tienen algo en común”* y el criterio es fundamental de agrupación de los resultados de aprendizaje para los alumnos son unos resultados u objetos del aprendizaje. Es decir, lo que se aprende, una vez más es el contenido. Y muy pocos alumnos universitarios, y esencialmente solo los que tienen una alta instrucción en psicología del aprendizaje o en materias relacionadas con psicología del aprendizaje, son capaces de interpretar los problemas de aprendizaje en función de los procesos implicados. Solamente esos son capaces de pensar el aprendizaje en términos de lo que hace el aprendiz, no del resultado que tiene que aprender (Pérez Echeverría, Pozo y Rodríguez, 2003).

Vemos aquí, por tanto, cómo también en los estudiantes universitarios pervive o persiste una concepción directa o una teoría directa sobre el aprendizaje. Y esto está muy relacionado con otro conjunto de factores que se vislumbran si se analizan las relaciones entre

las concepciones de aprendizaje y las concepciones epistemológicas, es decir, las creencias sobre la naturaleza del conocimiento. Es bien interesante comprobar cómo estas concepciones epistemológicas varían en función al dominio. En unos estudios realizados por Pecharromán y Pozo (2006) hemos podido comprobar que el dominio moral es un dominio del que hay una mayor presencia de las concepciones relativistas, mientras que en el dominio natural y social hay una fuerte aceptación entre los estudiantes de las posiciones objetivistas, positivistas, sobre todo a la hora de justificar sus decisiones epistemológicas.

Otro dato de gran interés es que también hemos podido comprobar que cuanto mayor es la experiencia y la relación de una persona con el conocimiento —hablo de estudiantes universitarios, gente con formación superior, profesores de distintos niveles—, más probable y más frecuentes son las posiciones constructivistas; o dicho de otra manera, parece que las posiciones realistas son posiciones intuitivas, inmediatas que tienden a asumir con facilidad aquellas personas que no tienen una gran experiencia con espacios de formación y de gestión del conocimiento (Pecharromán y Pozo, 2008).

Cuando hemos analizado estas concepciones en profesores y orientadores, en los niveles de educación primaria y secundaria (ver por ej., Pozo et al., 2006), hemos observado cómo estas concepciones se reflejan también en su manera de tomar diversas decisiones sobre las actividades habituales; en la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje; en los criterios para seleccionar los contenidos; en las estrategias utilizadas para enseñar contenidos verbales, procedimentales y actitudinales; en la organización social del aula; en las dificultades de aprendizaje y sus causas; en la motivación y las evaluaciones de los aprendices.

Dado que no puedo detenerme en todos los aspectos que voy a centrarme en dos de ellos, porque creo que son particularmente interesantes: algunas de estas investigaciones nos están mostrando, por ejemplo, que si hay un ámbito en el que las teorías realistas o directas son más persistentes y en las que hay un mayor rechazo a las posiciones constructivistas. O hay una mayor dificultad para promover ese cambio conceptual, es precisamente en el ámbito de la enseñanza de los contenidos verbales, de los contenidos de naturaleza declarativa frente a los contenidos actitudinales y en parte de los procedimentales. No hay que olvidar que estos son los contenidos tradicionales de nuestro sistema educativo, que la estructuración conocida del

sistema educativo sigue estando ligada a esos marcos conceptuales y a sus contenidos verbales, no está organizada sobre la educación infantil.

Los contenidos curriculares, sobre todo en la educación secundaria, no se refieren ya tanto a criterios actitudinales ni procedimentales sino esencialmente verbales, pues las materias que se manejan en el currículo tienen una naturaleza conceptual y se diferencian entre sí *conceptualmente*. Este es un tema de importancia, ya que si el contenido esencial que los docentes creen que deben enseñar son los contenidos verbales y si en ellos se manifiestan mucho más nos acercamos a las posiciones más tradicionales, nos están reflejando una fuerte dificultad para el cambio.

Y otro ámbito en el que existe una amplia resistencia para el cambio es precisamente en lo concerniente a la evaluación. Yo antes mencionada como los alumnos en su toma de apuntes son esencialmente directos, es decir, tienden a asumir que los apuntes tienen que ser una copia del discurso del docente. Pero una de las causas por las que los ellos tienden a decir que aprender es repetir lo que dice el docente es porque el día de la evaluación lo que se les pide es que repitan lo que él dijo. Si analizamos buena parte de las evaluaciones que conforman nuestros espacios educativos, en ellas sigue primando la repetición, la reproducción sobre la generación de nuevas respuestas o de nuevo conocimiento. Mis propios alumnos en la universidad, con frecuencia, cuando yo les planteo preguntas en el examen vienen muy molestos porque dicen: *“claro, esto que has preguntado en el examen no lo explicaste en clase”,* y yo les digo: *“claro, por eso lo pregunto. Porque la única manera de comprobar si habéis comprendido lo que estamos trabajando es ver si son capaces de usarlo para resolver un problema nuevo o diferente, o si os limitáis a reproducir la respuesta que di estamos en un aprendizaje medio”.*

Por lo tanto, nosotros mismos como docentes muchas veces debemos pensar cómo debemos o cómo podemos diseñar evaluaciones para promover formas de aprender distintas, porque nuestros sistemas de evaluación muchas veces están anclados en otro tipo de modelo.

Y esto nos da otra idea que creo que es enormemente importante, porque cuando estoy intentando hablar de teorías y concepciones del aprendizaje quiero que se entienda bien: no estoy diciendo que cada profesor mantiene una única teoría y siempre mantiene la

misma sino que todos tenemos múltiples mapas para cualquier territorio. Y de alguna manera tenemos un discurso constructivista, y a lo mejor ciertas prácticas constructivistas y tenemos algunas prácticas desde otros tipos, de otros discursos, desde otras maneras de interpretar; la cuestión es cuál usamos en cada momento y *por qué*.

Parece que en la evaluación hemos encontrado diferencias entre algunos escenarios educativos en la probabilidad de usar unos modelos y otros. Por ejemplo, en los contenidos verbales es más frecuente encontrar estrategias directas que en las propuestas procedimentales. En las evaluaciones también hemos hallado que algunos de esos ámbitos son especialmente resistentes al cambio conceptual en las concepciones docentes. Tal vez algunos de ustedes puedan pensar que la dificultad para cambiar, así nos lo dicen con mucha frecuencia los profesores, es que a ellos les gustaría implicarse en prácticas constructivas, y sería lo ideal, pero no pueden en las condiciones materiales en las que están, con el número de alumnos que tienen, el tipo de alumnos, el currículo que tienen. En definitiva dicen: *“bueno, si yo pudiera controlar todo el currículo haría un currículo constructivista, pero ahora miro el currículo y las condiciones y no me da”.* Esto es solo en parte real, para comprobarlo venimos trabajando en un ámbito concreto: analizando las concepciones en la enseñanza de la música en conservatorios profesionales.

Cuando a un niño se le enseña a tocar el violín, el piano, la flauta, el chelo, etcétera, etcétera, el proceso se realiza en clases individuales en las que hay un profesor y un alumno. Son clases que tienen todos los rasgos ideales para estar centradas en el alumno.

Es decir, para diseñar el currículo en función de ese alumno y en función de desarrollar capacidades y no meramente en la transmisión de contenidos. Ahora bien, con José Antonio Torrado, un profesor de violín, realizamos una investigación sobre esas concepciones de profesores, y últimamente de alumnos, sobre el aprendizaje y la enseñanza de la música (Torrado y Pozo, 2006). Nos hemos encontrado nuevamente con los mismos modelos: la teoría directa, la teoría interpretativa y con la teoría constructiva; además un rasgo bien interesante que quiero destacar: en estas investigaciones hemos podido contrastar las concepciones de los profesores con sus prácticas reales, en factores como: cómo interpretan los fenómenos educativos, los fenómenos de enseñanza y aprendizaje, sus previsiones ante una situación y sus explicaciones a una dificultad de aprendizaje.

Hemos contrastado lo que piensan o creen los profesores y lo que hacen realmente, porque también las clases del conservatorio son especialmente adecuadas para hacer un análisis de las interacciones entre profesor y alumno, al haber solo un profesor o profesora o un alumno o una alumna interactuando en una determinada situación. Al analizar esto nos encontramos con que obviamente también dentro de esta pluralidad de mapas hay un cierto desfase entre las concepciones de los docentes, entre sus creencias y las prácticas. Un rasgo característico es que normalmente las concepciones, es decir el discurso explicitado, en cierto sentido el discurso interpretativo, la manera de pensar sobre las situaciones es más avanzado que lo que se hace en las prácticas. Dicho de otra manera, nadie puede hacer aquello que no concibe pero con frecuencia no hacemos cosas que concebimos, en las que somos capaces de creer y pensar. Pero el desfase que nos encontramos es también un desfase característico en el que hablamos de la idea de que posiblemente las teorías asimiladas por los profesores se constituyen en la zona de desarrollo próximo, en su práctica (Torrado y Pozo, 2006). Es decir, no podemos trasladar a nuestra práctica todo aquello en lo que pensamos, pero desde luego tampoco hay un desfase absoluto, un desacuerdo absoluto, entre unas y otras, sino que normalmente, por decirlo de una manera gráfica, nuestra acción va un paso más atrás que nuestra concepción.

Esto es claramente importante pensando en el tema del cambio conceptual, porque el dicho cambio es el que tenemos que asumir pues no basta con cambiar sus concepciones, hay que cambiar la práctica y la relación entre unas y otras.

Conclusiones

No creo que la función de la formación docente sea hacer que los profesores abandonen sus teorías implícitas. La función de las teorías de la formación docente es que las reconstruya, que las haga más complejas y que las haga más elaboradas. Pero en el fondo todos nosotros seguiremos empleando nuestra teoría intuitiva, así como seguimos empleando para desplazarnos por el mundo, en general, nuestra teoría intuitiva sobre el movimiento y no la teoría newtoniana, pues todos nosotros seguiremos empleando la intuición en situaciones simples, la teoría simple y simplificadora intuitiva. El problema es que en las instituciones educativas, como he intentado ilustrar en la primera par-

te de esta presentación, son cada vez menos simples. Para terminar quiero resaltar algunos rasgos que debe caracterizar a los procesos de formación docente:

Creo que en primer lugar tenemos que pensar en espacios en los que ayudemos a los docentes a conocer o explicitar sus propias creencias implícitas. La formación docente no puede ser un espacio en el que nuevamente transmitamos a los docentes la verdad establecida por los psicólogos y psicopedagogos, en el que les digamos cómo tienen que enseñar, sino que tenemos que ayudarles a repensar cómo creen ellos, qué tienen que enseñar, cómo ellos han aprendido, cómo ellos han enseñado.

Nuestra experiencia nos muestra que lamentablemente la formación inicial del profesorado influye mucho menos en su práctica de lo que se espera, cuando la mayor parte de nosotros tenemos que enseñar por primera vez, muchas veces no enseñamos como nos han dicho que hay que enseñar sino como nos enseñaron a nosotros, que no necesariamente es igual que como nos dicen que hay que enseñar.

Esto debería llevar a una diferenciación entre los modelos científicos y las concepciones implícitas, en un intento de identificar en qué punto se diferencian o se desvían unas de otras e intentar construir nuevas estructuras de análisis de los problemas de enseñanza-aprendizaje más complejos que integren nuevos factores o nuevos componentes; y esencialmente que integren la actividad mental del alumno y su capacidad de regular su propio aprendizaje y, en definitiva, ayudar a los docentes a reescribir su experiencia personal como docentes a partir de las teorías y modelos que les presentamos y no al revés.

Nuestra experiencia también es que, muchas veces, las teorías científicas se tienden a simplificar en lemas muy simples del tipo: "Hay que partir de las ideas previas del alumno, haz un mapa conceptual", y no tanto en considerar en su complejidad las interacciones que se están produciendo en una actividad de enseñanza-aprendizaje.

Esto era todo lo que quería presentarles hoy en esta conferencia, les agradezco mucho su atención y su interés.

Referencias

- Claxton, G. (1990). *Teaching to learn. A direction for education*. Londres: Cassell.
- Monereo, C., Barberá, E. Castelló, M., & Pérez Cabaní, M. L. (2000). *Tomar apuntes: un enfoque estratégico*. Madrid: Visor.
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela?: el reto de la nueva cultura educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50-55.
- Ortega y Gasset, J. (1999). *Ideas y creencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pecharromán, I., & Pozo, J. I. (2006). ¿Qué es el conocimiento y cómo se adquiere? Epistemológicas intuitivas en profesores y alumnos de secundaria. En J. I. Pozo; N. Scheuer; M. P. Pérez Echeverría; M. Mateos; E. Martín y M. de la Cruz (Eds.) *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*. (págs. 243-264). Barcelona: Graó.
- Pecharromán, I., & Pozo, J. (2008). Epistemologías intuitivas de los adultos: influencia de la edad, el nivel de instrucción y el dominio de conocimiento. *Estudios de Psicología*, 29(3), 245-272.
- Pérez Echeverría, M. P., Pozo, J. I., & Rodríguez, B. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Pérez Echeverría, M. P.; Mateos, M.; Martín, E. y de la Cruz, M. (Eds.). (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Scheuer, N., De La Cruz, M. & Pozo, J. I. (2010). *Aprender a dibujar y a escribir: Las perspectivas de los niños, sus familias y maestros*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Simon, H. A. (1972). On the development of processor. En S. Farnham-Diggory (Ed.). *Information processing in children*. New York: Academic Press.
- Torrado, J. A., & Pozo, J. I. (2006). Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En J. I. Pozo; N. Scheuer; M. P. Pérez Echeverría; M. Mateos; E. Martín & M. de la Cruz (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

IV- Simposio: “La evaluación del estado nutricional de niños y niñas del sistema de educación pública de la República Dominicana”

Dr. Víctor Gómez Valenzuela

Julio Leonardo Valeirón:

Ha sido una tradición dentro del congreso que tengamos un simposio sobre un tema muy específico que de alguna manera para nosotros adquiere una relevancia, es por eso que le damos un espacio aparte.

Hace uno o dos años, el Sr. Víctor Gómez Valenzuela se acercó al Ministerio de Educación con una propuesta que luego fue enviada al IDEICE con la solicitud de que ayudáramos con el financiamiento de esta propuesta. ¿De qué se trataba? Era un estudio antropométrico, que es una medida de toda una serie de dimensiones, o sea, relacionada con la masa de nuestros niños y nuestras niñas en el primer ciclo de básica.

El Dr. Víctor Gómez Valenzuela es una persona que ha tenido una trayectoria importante en el país en materia educativa. Estuvo muy involucrado en los fondos de investigación cuando se estuvieron estructurando los fondos del Ministerio de Educación Superior. Él es antropólogo y como tal es docente de la universidad autónoma de Madrid, y es desde allá que junto con dos maestras antropólogas hicieron llegar esta propuesta. El Instituto la valoró enormemente, veíamos que eso nos abría una tremenda oportunidad de hacer un estudio innovador en el país.

Recuerdo cuando hice el comentario en una reunión que había en el despacho y que en esa reunión estaba el Dr. Alberto Fiallo, quien es el director ejecutivo del SEMMA; él dice que el primer estudio antropométrico lo hizo él en el año 1977, pero cuando oyó de qué se trataba el estudio, dijo que tenía que admitir que esto es otra fragancia, que aquello que él hizo fue un estudio solamente que medía peso y talla, que es lo que hasta ahora generalmente se ha hecho. Como ustedes van a ver esto es mucho más que peso y talla: aquí se toman muchas otras medidas importantes.

El Dr. Gómez Valenzuela es una persona apasionada del tema que a él le trae, es una persona que lo que le gusta es justamente estar en el campo llenándose de barro, pasando por guasábara, y todas esas cosas. Y, justamente, una persona así es quien puede liderar un equipo como el que está liderando. Para que ten-

gan una idea, nosotros reunimos a 97 maestras de educación física, esas maestras pasaron todas por un proceso de capacitación muy riguroso, extraordinariamente riguroso, y de esas 97 finalmente quedaron unas 18, porque hacer medida antropométrica no es sencillamente coger un centímetro y medirle la cabeza al niño, se necesita precisión, se necesita una serie de cosas. Y es justamente ese equipo que está liderando el Dr. Gómez Valenzuela, el cual nos va a presentar datos preliminares sobre este estudio.

Por motivos de confidencialidad legal del estudio, no pueden presentarse los datos preliminares en este documento. Para información sobre la fecha de publicación del estudio completo, comunicarse al número 809-686-7152.

Reseña del proyecto

Evaluación del Estado Nutricional de niños y niñas del Primer Ciclo de la Educación Básica del Sistema de Educación Pública de la República Dominicana

Noviembre de 2013, Santo Domingo, D.N.

El objetivo central de este proyecto ha sido la realización de una Evaluación del Estado Nutricional (EEN) de niños y niñas del primer ciclo de la educación básica, del sistema de educación pública de la República Dominicana. Dicha evaluación se ha llevado a cabo mediante el uso de técnicas antropométricas. Con los resultados obtenidos se espera fortalecer las capacidades científico-técnicas del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), para mejorar en el corto, mediano y largo plazo la eficiencia y eficacia de iniciativas de importancia estratégica como el Programa de Alimentación Escolar (PAE) y los procesos de compra y suministro de útiles y mobiliarios escolares. Debido a la naturaleza pionera de la investigación en la República Dominicana, el proyecto ha sido concebido como una iniciativa de carácter exploratorio, que además de contribuir con una mayor racionalidad de las políticas públicas como las indicadas, se espera contribuir con el desarrollo de una línea base de indicadores antropométricos que permitan monitorear y evaluar el bienestar de los alumnos del primer ciclo de

la educación básica. La muestra está conformada por un total de 3,070 alumnos y alumnas distribuidos en 135 centros escolares, de los cuales 52 se encuentran localizados en zonas rurales y 82 en zonas urbanas, estratificados por regionales y distritos escolares.

El proyecto ha sido estructurado en varias etapas: una etapa de formación y capacitación, en la que se seleccionaron 20 antropometristas luego de un riguroso proceso de depuración que inició con alrededor de 80 profesores y técnicos del Ministerio de Educación de las áreas de ciencias básicas y educación física. Luego la etapa de diseño de la muestra, que implicó un trabajo cercano con el Departamento de Estadística del MINERD; así como la compra y adquisición de material científico, consistente en una veintena de antropómetros, calibres, espirómetros y balanzas de bioimpedancia. Una cuarta etapa del trabajo de campo, consistente en el envío de los equipos regionales por todo el país y, por último, la quinta etapa, de análisis de datos y elaboración de los informes científico-técnicos.

El proyecto se ha estructurado con la colaboración científica de la Unidad de Antropología Física del Departamento de Biología de la Universidad Autónoma de Madrid. El investigador principal es el Dr. Gómez Valenzuela, coordinador general y en calidad de co-investigadoras, la Dra. Margarita Carmenate, Antropometría y la Dra. Consuelo Prado, análisis nutricional. De parte del MINERD, la organización coordinadora del proyecto es el IDEICE. La EEN se ha realizado siguiendo los protocolos del International Biological Programme. Con respecto a la utilidad y relevancia de las técnicas antropométricas, la OMS plantea lo siguiente: "La antropometría es una técnica incruenta y poco costosa, portátil y aplicable en todo el mundo para evaluar el tamaño, las proporciones y la composición del cuerpo humano. Refleja el estado nutricional y de salud y permite predecir el rendimiento, la salud y la supervivencia. Como tal es un instrumento valioso actualmente sub-utilizado en la orientación de las políticas de salud pública y las decisiones clínicas."¹

1 Organización Mundial de la Salud. (1995). *El estado físico: uso e interpretación de la antropometría*. Ginebra: OMS.

V-Coloquio 2013: “El enfoque constructivista y sociocultural en el currículo.” [Conducción: Dr. Julio Leonardo Valeirón. Invitados: Dr. José Antonio Castorina, Dinorah de Lima, MA.]

- Julio Leonardo Valeirón:

Como ustedes saben en nuestro congreso tenemos este espacio abierto, un espacio entre amigos a través del cual se pretende conversar de manera no formal, con ánimo de exponer nuestros criterios y nuestras ideas sobre un tema muy específico.

El país ha iniciado, desde hace ya casi un año, un proceso de revisión curricular y todos estamos a la expectativa. La Dirección General de Currículo nos ha presentado por lo menos una nueva aproximación del tema de la concepción curricular para el nivel inicial y el primer ciclo de Básica y estamos en espera de la propuesta que nos puedan hacer en materia de segundo ciclo de Básica y el nivel Medio o educación secundaria.

En el IDEICE hemos venido reflexionando mucho sobre el tema a propósito del estudio que hicimos el año pasado sobre el éxito y el fracaso escolar, que como saben, en el pasado congreso se presentaron los resultados de este estudio y a lo largo de este año hemos venido un poco planteando el tema. Y lo que nos mueve a preocupación es que, ciertamente, el currículo es una propuesta en términos de los propios sujetos de los procesos de aprendizaje que guía el quehacer de las escuelas dominicanas y que guía el quehacer de los sistemas educativos. Es por ello que hemos querido abrir el espacio esta vez en este IV Congreso para hablar sobre dicho tema, para propiciar discusiones y, de hecho, una de las cuestiones que nos preguntábamos en el Instituto es lo siguiente: ¿Es pertinente fundamentar el currículo sobre una teoría del aprendizaje? ¿Con cuál teoría del aprendizaje deberíamos fundamentar el currículo?

En estos días tuvimos la presencia, en el Ministerio, del Dr. Julián de Zubiría Samper, de Colombia, y nos decía que un currículo no debería fundamentarse en una teoría del aprendizaje, sino en una teoría del desarrollo. Él hacía algunos planteamientos en torno a ese tema y todo esto nos pone a pensar que si llevamos eso a la práctica significaría inclusive que ni siquiera deberíamos de hablar de contenido curricular, porque los planteamientos de él eran bastantes radicales, en ese sentido.

Ciertamente que la realidad del conocimiento de los procesos educativos de los años 90, cuando hicimos todo este proceso de reforma, son muy diferentes a la realidad de hoy. La realidad que vivimos hoy es otra: el niño de hoy es otro diferente, con acceso a un montón de cosas que nosotros, inclusive los que estamos aquí, en nuestra niñez ni soñábamos. Y eso, de alguna manera, genera preocupación y genera temas que uno quisiera discutir en estos espacios.

Ahora bien, conversando con el Dr. Castorina, decíamos que al final de cuentas el sujeto fundamental de lo que pudieran ser los deseos, los propósitos, las esperanzas de un currículo de una educación, son los niños, las niñas y los adolescentes. Ellos son los sujetos, ellos son la razón de ser de todo lo que hacemos. Y como decían en la conferencia magistral que ayer se leyó del Dr. Pozo (que por razones familiares no pudo estar con nosotros): ¿sabemos qué es lo que saben y qué es lo que creen los niños? ¿Sabemos cuáles son sus conocimientos, sus sabidurías que han ido desarrollando poco a poco? Y de alguna manera, hablando con el Dr. Castorina, decidimos iniciar el debate justamente con este tema y formulando algunas preguntas: ¿Cuáles son las creencias y qué piensan los niños y niñas? Ellos no llegan a la escuela como una tabla rasa, ellos llegan con ideas, con conocimientos de cosas y de sí mismos, de su entorno y de su realidad.

El Dr. Castorina nos podría soltar algunos temas y elementos que puedan encender la chispa de la reflexión. Por eso le digo al Dr. Castorina, siéntase en la libertad, aquí estamos en un ambiente abierto, olvídense de esas personas que están ahí, esto es una sala de conversación a la cual lo hemos invitado a que nos provoque, porque pienso que si queremos tener una mejor educación debemos pensar las cosas de modo diferente o, por lo menos, hacernos otras preguntas que todavía no nos hemos hecho. ¿Qué usted piensa, Dr. Castorina?

- Dr. José Antonio Castorina:

Muy agradecido por la invitación, inmerecida, pero muy contento de estar aquí. Este es un país que para los sureños es extraño, pero a mí me parece apasionante, espero que en los días que siguen poder interiorizarme de la política y de la vida cultural de la República Dominicana, pero desde ya muy agradecido por la invitación.

Empezaría diciendo que no creo que ningún currículo se base en una teoría psicológica; pienso que el currículo se hace pensando en la transmisión del conocimiento socialmente constituido para formar ciudadanos capaces de participar de la parte productiva y tener una mirada crítica de la estructura y el destino de la sociedad en la que viven. Esa transmisión social de la cultura se hace teniendo en cuenta lo que sabemos de los niños, pero eso no es lo mismo que decir que el currículo se basa en una psicología. Hay varias consideraciones que ayudarían mucho a repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y que un currículo no puede ignorar, no puede suponer que los chicos son meramente receptores de un conjunto de saberes preestablecidos sino que son actores y partícipes. Pero una cosa es decir que los niños son actores y partícipes de la vida escolar y de los conocimientos compartidos en el aula y otra cosa es quedarse con una abstracción que solamente hace referencia a una supuesta constructividad que tienen los niños, una supuesta habilidad que tienen para construir conocimientos, con lo cual francamente no hemos resuelto ninguno de los problemas que la escuela hoy nos plantea.

Yo creo que hay investigaciones suficientes en el mundo que ponen de relieve que los niños son seres mucho más complejos de lo que creíamos hasta no hace mucho tiempo, por eso el colega hablaba con toda razón sobre las creencias de los alumnos, la idea es que los saberes que se transmiten en las prácticas educativas son incorporados o asimilados a otros saberes que los niños disponen. Es una tesis básica que hoy es imprescindible considerar: no hay niños que no sepan absolutamente nada, ni un docente que enseña para llenar el vacío, sino que la enseñanza está dirigida, principalmente, a la transmisión social de un conocimiento constituido y su apropiación por parte de los chicos pero teniendo en cuenta desde dónde ellos interpretan esos saberes. Dicho de otra manera, los niños saben, aunque de otro modo, que los adultos saben de una manera muy compleja. Si no se consideran esos saberes, todo intento de enseñar fracasa, o en gran medida lo que se obtiene es lo que en didáctica se llama “el oficio de alumno”, es decir, un alumno que sabe hacer ejercicios, que sabe responder a las preguntas del maestro, que sabe lo que el maestro quiere que responda y que le va bien, pero comprende muy poco, porque no se ha apropiado del saber cultural que se le ha planteado.

Cuando uno habla de las creencias de los estudiantes hay que pensar que son muy diversas, que corresponden a mundos muy distintos. Una cosa es la concepción de un niño acerca de la tierra o las ideas de los chicos

sobre la historia de la República Dominicana: qué piensa un niño sobre la nación o las ideas de los niños sobre el campo matemático. De modo que hay una diversidad de campos de conocimientos sobre los cuales en la historia de esos chicos, en sus interacciones con los objetos de conocimientos, con los adultos y con la escuela misma, han constituido una serie de saberes con los cuales pueden interpretar lo que la escuela les va a proponer como saberes más avanzados. Ese es todo el problema, es decir, esos saberes previos de los estudiantes no son poca cosa, porque sin considerarlos es imposible entender cómo un chico entiende lo que entiende en el aula.

Esto podría llevar a otros problemas que podemos comentar en el transcurso de la discusión, como es la cuestión de la diversidad: cómo la escuela asume la diversidad de saberes. La otra cuestión tiene que ver con la manera en que la escuela interviene para desafiar esos saberes y contribuir a que los chicos puedan reconstruirlo en dirección al saber que se enseña. Pondré un ejemplo simple de lo dicho anteriormente, algo que rompe con el sentido común: imagínense una cosa tan simple, aparentemente obvia como preguntarle a un niño entre 6 y 8 años cómo él o ella cree que es la forma de la tierra, dónde está la tierra, dónde está la gente colocada en la tierra, cómo está ligada con el sol, la luna y las estrellas, qué pasa cuando alguien camina por la tierra, etc. Lo que va a encontrar usted es algo extraordinario, los niños que seguramente han asumido y enfrentado una diversidad de instrumentos culturales como son los mapas escolares, las esferas, el globo terráqueo, las informaciones que se transmiten por los medios de comunicación, etc., con esa información y a pesar de ella, hay una mirada de un chico de 6 y 8 años que resulta sorprendente. Los chicos en todos lados del mundo, con algunas diferencias culturales que no vienen al caso, tienden a pensar que la tierra no es redonda, que es plana, piensan que la tierra es una plataforma, la gente vive en esa plataforma y esa plataforma está apoyada en el agua. A los 9 años los niños tienden a pensar que hay dos tierras: una que es plana, donde está la gente y otra que es redonda, y un poco después piensan que la tierra es una esfera hueca y adentro hay un plano donde la gente está parada. Estas afirmaciones de los chicos responden a los denominados modelos mentales. La tesis de los psicólogos es que los chicos dibujan una plataforma y ponen a la gente arriba porque es solamente lo que pueden pensar debido a una serie de experiencias en la vida cotidiana de los niños como que hay horizontes, que si escarban en la tierra aparece agua, que las cosas caen hacia abajo, etc.

Hay experiencias y hay observaciones que hacen los chicos y con esas observaciones se construye una teoría; estoy diciendo que un chico de 6 años tiene una teoría acerca de la tierra. No es meramente una cabecita en blanco, una pizarra donde después el maestro escribe la verdad y el chico lo reitera o supuestamente lo entiende, sino que el niño, si el maestro le dice que la tierra es esférica, el chico va a leerlo y puede ser que el niño repita lo que la maestra le dice, pero si usted hace una entrevista mitológicamente bien fundada, el chico va a decir lo que realmente cree, que la tierra no es redonda, porque para él hay una teoría según la cual las cosas caen de arriba para abajo, y si la gente viviera en los extremos de la tierra o en una esfera, se caería. Pero no es que los chicos no sepan; son seres imaginativos, intuitivos, tienen una construcción de un conjunto de ideas sistemáticamente formuladas de manera implícitas, como diría el amigo Pozo. La idea es que los niños conciben que la tierra es rectangular debido a que no la pueden concebir redonda porque las cosas se caerían para abajo, la gente no pudiera estar ahí. Entonces hay una teoría construida por hipótesis que afirma que si uno camina por la tierra, hay un punto en que hay que detenerse ya que de lo contrario uno se cae, hay una hipótesis sobre la tierra la cual está quieta y el sol y la luna se mueven.

Y detrás de esas teorías que hemos inferido los investigadores hay algo todavía más fuerte, algo que a un maestro le debe llamar la atención: hay como una filosofía atrás de las ideas de los chicos, hay un supuesto filosófico extraordinario que se refiere a el mundo tiene una jerarquía, los chicos piensan que el mundo es jerárquico, hay uno arriba y uno abajo. Sabemos cómo fue la historia de las ideas en el mundo, las teorías jerárquicas de que hay un creador, etc., pero digo la idea es que hay un mundo jerárquico. Los chicos creen que el mundo es como ellos lo ven, lo cual en filosofía se llama realismo ingenuo, que dura desde los 6 años hasta los 80 años, palabras más palabras menos, todas las personas piensan que el mundo es como uno lo ve. Entonces esa es la teoría que el chico revisa parcialmente, pero sabemos que es terriblemente complicado para un chico revisar los supuestos de donde piensa.

Uno de los problemas de la enseñanza es que las ideas previas de los chicos no solamente son nociones puntuales y precisas sobre un problema sino un conjunto de suposiciones abstractas; el niño es un ser abstracto, no es un niño que solamente mira y recibe información del maestro, sino que es alguien que ha constituido un sistema de interpretación del mundo. Estas miradas de

que el niño puede revisar y reconstituir sus concepciones —si revisa sus supuestos— lo cual no es nada fácil, esto pondría ya entredicho todo el problema de cómo cambian las ideas si lo ponemos en el campo escolar.

Es bien importante pensar por qué los niños y adolescentes tienen dificultades en transformar sus ideas para apropiarse del saber que se les enseña, esto se debe a que hay una resistencia muy fuerte de sus creencias, porque esas creencias son útiles en su vida cotidiana, las creencias son pragmáticamente significativas y útiles para moverse en el mundo. Entonces cuando se habla del proceso de enseñanza y aprendizaje en un currículo, hay que concebir claramente que esas creencias de los chicos no sean conscientes, pero tampoco tienen la menor idea de dónde vienen. Tienen que ponerse en cuestión para poderla revisar y eso es un proceso en el cual debería estar comprometido, tarde o temprano, todo el sistema educativo.

Esto es una problemática muy interesante; esta modesta experiencia de la tierra dio lugar a debates que llevan ya 7 u 8 años de estudio. Es muy interesante porque se contraponen una perspectiva de cambio conceptual a partir de las ideas y creencias de los chicos con una perspectiva sociocultural contemporánea, cuya tesis fundamental es que los niños solo saben porque se apropian de un instrumento cultural, no hay pensamiento propio. De modo que si a un chico usted le muestra un globo terráqueo va a pensar con el globo terráqueo y va a armar ideas mucho más avanzadas que si le pregunto qué piensa de la tierra. Este es un debate muy interesante, una perspectiva según la cual en realidad nosotros no pensamos internamente e independientemente de aquello con lo que pensamos. Y aquello con lo que pensamos son los instrumentos culturales, llámese mapas, esferas, sistema lingüístico, imágenes, gráficos, etc.. Los chicos no piensan por afuera de su relación de apropiación con el instrumento, esta es la famosa tesis de Vygotsky. Entonces hay un debate respecto a si los chicos conciben la tierra principalmente por el modo en el que se le ofrece el material y con el cual el chico piensa, o si los chicos son influidos por el instrumento cultural. Sin embargo hay ideas propias de ellos con las cuales interpretan la herramienta cultural, esta es la famosa polémica Piaget-Vygotsky que atraviesa la historia de la educación. Pero es muy importante para los maestros saber que cuando se piensa en un currículo, sus alumnos son sujetos que tienen ideas propias pero simultáneamente esas ideas no son separables de las herramientas culturales que se les ofrecen al niño; hay que pensar que los ni-

ños son seres que piensan en tanto que se apropian de herramientas; fuera de esta práctica con herramientas es muy difícil que alguien pueda pensar en solitud.

Ese fue el primero; el segundo punto que quería mencionar es lo que concierne al problema de la diversidad. La diversidad no puede ser pensada desde un currículo o desde una abstracción, hay estudios que muestran claramente que los niños adquieren conocimientos en el aula desde su lugar de pertenencia cultural, que hay saberes que los chicos traen a la escuela que son distintos a los que la escuela transmite. En ocasiones los saberes distintos de los chicos son evaluados de manera negativa, como saberes que están fuera del saber legitimado. Un ejemplo clásico de investigación que lleva más de 20 años es este: se ha verificado que niños que trabajan en la calle —y no piensan que estoy defendiendo que los niños trabajen en la calle, todo lo contrario, creo que es un crimen humano; tal realidad es el resultado de políticas que han llevado a la exclusión social y que hacen que miles y millones de niños en el mundo tengan que trabajar para sobrevivir—, resuelven problemas matemáticos de suma, resta, división, proporción, etc., cuando compran y venden, es decir, que resuelven estos problemas matemáticos en la calle, pero no lo resuelven en la escuela. Esta es la realidad, nos guste o no.

Ahí está el problema de la diversidad; la escuela presenta de tal manera el problema matemático que está descontextualizado por completo de la experiencia cotidiana del niño donde la matemática tiene un valor de sobrevivencia. Hay una dicotomía que muestra el aislamiento de la escuela de la vida cotidiana, no digo en general, en el mundo, sino según la experiencia que conocemos. El problema del niño que lo subrayó muy bien una investigadora brasilera, es que en la escuela tiene cero y en la vida diez. Esto significa que el niño tiene un éxito rotundo en su matematización en el mundo y un fracaso cuando se incorpora a las prácticas convencionales o las prácticas con instrumentos convencionales matemáticos, o sea, con lápiz y papel.

Entonces ahí está el problema del currículo, si el niño va al aula con ese conocimiento matemático más avanzado que el que le enseña la maestra, pero fracasa en el problema que le plantea la maestra, el problema no está en el niño, está en la escuela. Es una escuela que no arranca del saber del niño para tirar de ahí hacia el saber más avanzado, que es el que obviamente la escuela tiene que transmitir, entonces otra vez se confirma que hay saberes previos, inclusive de matemática,

pero ahora con una diversidad que tiene que ver con las prácticas socioculturales de la que los chicos participan. No hay un niño universal que sabe o no sabe. Hay un niño en contexto. De modo que es preciso repensar el problema de la diversidad en la escuela.

El tercer y último punto que deseo plantear es este: no hay constructivismo genérico, no existe el niño constructivista, ni existe la construcción aislada del niño por su cuenta en cualquier lado. Escuchamos frases como estas: “Es que el niño construye en su casa, con los amigos, con los adultos, en la escuela, en todos lados por igual, porque total el niño es constructivista y el maestro lo que tiene que hacer es buscar que el niño exprese su capacidad intelectual”: esto es falso. De eso vamos a hablar mañana en la conferencia, solamente lo menciono como algo relevante para el tema del currículo.

La idea es que los niños en el aula adquieren conocimientos si y solo si los maestros les permiten que construyan, porque en gran parte las prácticas educativas de ellos no se les permite construir, porque su voz no es escuchada en el aula, porque no se toma en cuenta lo que ellos piensan, ya porque sus ideas originales no están concebidas, ya porque no están consideradas a la hora de enseñar, o ya porque se enseña como si el niño no supiera nada, al más puro estilo conductista. Esta es una teoría psicológica muy respetable, pero falsa, su único problema es que es falsa. Pero no es que el niño sea un ser constructivo en cualquier condición, como aclaré en la intervención de mañana: el niño construye si y solo si hay algunas condiciones didácticas particularmente que les permitan reconstruir estas ideas previas, si eso no sucede el niño no reconstruye nada. Ese es el compromiso de la docencia hoy.

Entonces, volviendo a lo relacionado con el currículo, que insisto que para mí es un currículo político e histórico, en lo que tiene de psicológico debe considerar con mucho cuidado el sujeto de la producción del conocimiento en el aula, que es el chico, y ese cuidado, en mi opinión, debe revisar las ideas originales con el cual él contribuye o se incluye en la práctica educativa y cómo cualquier intento de enseñanza-aprendizaje no puede obviar este punto esencial. Esto lo dejo por ahí, ahora, disculpen la longitud.

- Dr. Julio Leonardo Valeirón:

Oyendo a Castorina, recordé el texto de Howard Gardner quien habla de las teorías intuitivas que tú mencionabas; se pueden clasificar en 4 tipos de teorías: a) las

teorías intuitivas sobre la materia, b) las teorías intuitivas sobre la vida, c) las teorías sobre la mente y d) las teorías intuitivas sobre las relaciones humanas. Pone un ejemplo sobre la teoría de la vida, que dice así: *"si se mueve es que está vivo"*. Esto me recordó un suceso que pasó en mi casa mientras se desayunaba en casa con uno de mis hijos de 3 años (tengo 3 hijos, el más chiquito tiene casi 30 años), el cual dijo: *"Los más viejos se mueren primero, por eso abuelita la primera que se va eres tú, y después va papi"*. Recordé eso que me llegó a la mente: *"se muere el más viejo"*: es una idea que entraría dentro de las teorías intuitivas de la vida.

- José Antonio Castorina:

Claro, hay mucho de la discusión del tal Gardner. El tema de fondo es que si esos saberes, esos 4, son la explicitación de algo que el chico ya sabía porque lo heredó, o sea, es innato, que dicho sea de paso es la tesis de los americanos. Gran parte de la psicología americana contemporánea, psicología cognitiva contemporánea, que es dominante en el mundo, sostiene que esos saberes, esos principios fundamentales son resultados de la evolución natural.

Estamos en la posición antagónica. Creemos que esos saberes son adquiridos por los chicos en la práctica con los objetos y con la cultura. Las ideas previas de los chicos son adquiridas en una costosa y difícil tarea con ayuda de adultos, pero los chicos son los productores.

- Dinorah de Lima:

Lo que quiero comentar es a partir de las discusiones de José Antonio. Estoy reflexionando más bien sobre lo que sería un sujeto epistémico. Todo lo que acaba de exponer Castorina se aplica también al maestro como sujeto pensante, lógicamente que los mecanismos del niño son los mismos que los del adulto desde el punto de vista de la epistemología y a veces nos olvidamos que el maestro también experimenta todas estas situaciones que experimentan los niños según lo descrito José Antonio. A la hora de intentar concretar un currículo enfocado en un sujeto activo, que trata de propiciar ese discurso que ya todos aquí conocemos, el aprendizaje significativo, la evaluación formativa, la evaluación auténtica, etc. para nosotros poder concretar eso en el aula, o que esto llegue al aula, tenemos que pensar en ese sujeto epistémico e incluir al maestro en todo esta situación.

Les voy a poner un ejemplo de una maestra, fruto de una observación que hicimos en una escuela. Esta maestra recibió durante 2 años un acompañamiento donde se le estaba capacitando para trabajar a través de una guía de lectoescritura de la PCMM la cual fue trabajada según el enfoque constructivista de la alfabetización en los primeros grados. Esta maestra en particular nos llamó mucho la atención porque en un cuestionario que aplicamos para identificar sus creencias implícitas acerca de la alfabetización y su concepción del niño como sujeto activo, tuvo un porcentaje muy alto, todas las opciones que escogió en el cuestionario correspondía con el enfoque constructivista. Fuimos a observar a la maestra en el aula para ver qué correspondencia había entre los resultados de este cuestionario y lo que ocurría en el aula, y nos sorprendió mucho esto que encontramos: en el aula uno de los niños incurrió en lo que se conoce en el constructivismo como un error constructivo, los errores se toman como ventanas al pensamiento del niño, son oportunidades que tiene el maestro para tomar en cuenta esa perspectiva del niño con el objetivo de irle apoyando para apropiarse de aspectos más complejos de la realidad. La maestra le dijo: *"eso está mal"* y lo corrige de la manera que consideramos tradicional. Una vez que terminó la sección de clase, tuvimos una entrevista con ella y le preguntamos: ¿por qué cuando este niño hizo esto, tú lo corregiste así?, y ella contestó *"fue por la prisa, porque ya venía la hora de recreo"*. La maestra se auto-critica, dice lo que debió haber hecho desde el punto de vista constructivista, pero no fue lo que hizo en el aula. Estoy señalando este ejemplo, porque es preciso desarrollar en los docentes esa capacidad de percibir, de ser sensibles a esa perspectiva de los niños; se necesita una formación que no le hemos dado a los maestros. Nos hemos aproximado. Entonces si enfocamos toda esta situación educativa desde el punto de vista de un sujeto epistémico, lo que afirmamos acerca de estos procesos, de estas expectativas, de estas creencias que posee el individuo sea niño o adulto, podría repensarse qué es lo que hemos estado haciendo en las universidades. Aquí todos debemos entrar en un proceso autocrítico para poder alguna vez acercarnos más a ese ideal de sujeto, de individuo que tenemos en nuestra constitución y que se supone que debemos plasmarlo a través de un desarrollo curricular.

Esas son mis reflexiones, siento que esta sensibilidad que se expresa de parte de los investigadores hacia esa perspectiva de los niños es algo que tenemos que desarrollar para poder apoyar al niño a apropiarse de esos objetos culturales que se desarrollan en un con-

texto cultural y podemos evitar que se invierta tanto tiempo en la escuela del nivel primario y medio como en las universidades, enseñando y aprendiendo cosas que no nos van a servir para nada una vez salgamos del espacio del ámbito escolar, ya sea escuela o universidad; esas son reflexiones que quizás valga la pena que tomemos en cuenta.

- José Antonio Castorina:

Lo que tú dices es central. No se trata de formar un maestro en concepciones correctas genéricas acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se trata de que los maestros adquieran un conocimiento que sea utilizable directamente en la práctica y que pueda reflexionar sobre su práctica. El problema principal está ahí: una cosa es aprender historia en la carrera del profesor y otra cosa es aprender historia con didáctica de la historia, no es lo mismo. Cuando uno estudia historia con didáctica de la historia entonces el profesor adquiere modos de formular problemas a los estudiantes, adquiere modos de dar la palabra a los estudiantes para que ellos resuelvan los problemas que él plantea. Es cuando puede generar prácticas compartidas entre los estudiantes y reflexionar críticamente hasta donde eso se llevó a cabo o no la formación; no es cuestión de que el maestro se forme y después aplique cuando va al aula. Yo creo que eso está completamente equivocado.

Hay algunos países en el mundo en donde la carrera del maestro es la carrera más importante que se dicta en el país, por ejemplo en Finlandia, ser maestro es más importante que ser médico, para ser maestro hay que hacer un magister, con tesis. Por supuesto que estamos en el tercer mundo, no estamos en el primer mundo, pero es muy importante retomar la idea de que cuando se forma un maestro lo debe hacer con los instrumentos necesarios para que ponga en movimiento sus conocimientos sobre los alumnos y que pueda relacionar críticamente la secuencia que se genera con los alumnos. No un corte tajante entre una supuesta formación magisterial y luego una práctica docente. Debe haber una práctica docente durante la formación profesoral que esté iluminada por las concepciones y que se ponga a prueba y que se pueda reflexionar críticamente. Si eso no sucede no vamos a poder capacitar a los maestros, es como si formáramos a un médico que nunca fue a un hospital, el médico se forma yendo al hospital.

No tengo idea de lo que pasa acá, no tengo la menor idea, pero es parte lo que yo veo cuando discuten en mi país, muchos maestros hablan sobre que hay que

reflexionar sobre la práctica, pero ¿qué es la reflexión? —Una especie de catarsis donde se quejan de lo mal que los trata el sistema educativo, y tienen razón, pero no es reflexión sobre la práctica que deberíamos promover nosotros: es una reflexión sobre el modo en el que el maestro enseña y que él pueda cuestionar su secuencia de enseñanza con ayuda de otros colegas, de esa manera se atendería mucho más a las ideas de los chicos, y los maestros podrían cambiar su posición y podrían cuestionar ese doble discurso que es lo que dice Dinorah, que por un lado hay una formación teórica supuestamente constructivista y hay una práctica conductual; es obvio, pasa en todos lados lo mismo, porque no se formó el maestro en constructivismo en la práctica educativa sino en la pura teoría. Ese es un punto central que merecería que los compañeros opinaran al respecto.

- Dr. Julio Leonardo Valeirón:

Creo que el debate está encendido y me imagino que hay mucha gente que quisiera comentar al respecto. Pongo un ejemplo: yo llegué a una escuela, 4to grado de primaria, pido permiso, me siento atrás, y veo que en un clavito a la izquierda del pizarrón estaba la correa del profesor. Cuando terminó la clase y cuando todos los niños salieron al recreo, me acerqué al profesor, y le dije: profesor, ¿se le cayó la correa? Y él me responde: *No, es que estos muchachos no son fáciles*. Fíjense que su concepto de disciplina está plasmado ahí y sus creencias de que solo en silencio y quieto el niño aprende. Eso no fue lo que le dijo la universidad, eso es lo que él cree. Está guiado por sus creencias. Creo que el debate está abierto y nos gustaría saber si alguno de ustedes quiere hacer una pregunta o algún comentario.

- Francisco Ramírez:

El debate está muy interesante; me llamó mucho la atención cuando lo dicho por Dinorah y me motivé a hablar. Yo considero que hemos avanzado; a partir del 90 hemos avanzado de manera significativa en el currículo, sin embargo faltan muchas cosas. Tenemos de todo, desde la correa hasta profesores que verdaderamente hacen prácticas pedagógicas. Estamos como en un proceso de transición. Sin embargo, como decía Leonardo, la universidad también tiene que aportar; ese profesor que se está formando en este momento conoce toda la teoría de Vygotsky y conoce las teorías de Piaget, pero en el momento en que tiene que explorar algún conocimiento previo, no maneja las herramientas para hacerlo. Al momento de la práctica tiene

problema para construir. Entonces los profesores están bien teóricamente: te dicen cuál es la zona de desarrollo próximo, cuáles son las etapas de crecimiento de Piaget y todo este tipo de cosas, sin embargo falta algo.

Recuerdo que cuando empecé a estudiar pedagogía un profesor ingeniero me dio una clase de matemática, me ponía dos pizarras de matemáticas, la borraba y volvía y la llenaba de matemáticas y después, al final, me daba los exámenes a mí para que los corrigiera, porque yo sabía mucha matemática. ¿Es eso una práctica? ¿Hasta dónde se desarrollan los diálogos en la universidad? ¿Hasta dónde se están desarrollando los procesos pedagógicos y didácticos, en la formación de ese maestro? Esa es una pregunta que dejo también y que es parte de este proceso.

- Dinorah de Lima:

Pienso que si hemos crecido, indiscutiblemente, sería terrible no admitirlo. Pero este asunto de la formación es algo que debemos atender porque tenemos muchos prejuicios y muchas ideas preconcebidas acerca del aprendizaje, tanto de los niños como de los maestros cuando se forman. Tenemos que preguntarnos: ¿cómo es que las personas cambian de paradigma? ¿Cómo yo cambié de paradigma? Leonardo y yo venimos de la escuela de la UASD, de Psicología, cuando en la década del 70 predominaba el conductismo; Skinner era un dios para nosotros y tenía las verdades absolutas, ahora bien ¿cómo fue que cambiamos de paradigma? ¿Cómo fuimos evolucionando? Pienso que esas son de las preguntas que tenemos que hacer para la formación. Pero, ¿una vez que cambiamos de paradigma cambia nuestra práctica, totalmente coherente con el paradigma? No. Eso es un proceso.

Ayer yo estaba reflexionando en mi propia práctica como docente universitaria, hasta dónde sigo siendo conductista y sigo asumiendo a los maestros como receptores pasivos, que con solo presentarle esas verdades ya las van a saber. Todas esas reflexiones las tenemos que hacer. Pienso que ser maestro es entrar en un proceso de profunda autocrítica y de auto-supervisión, y algo que dice el Dr. Pozo en una de sus obras es que este cambio de paradigma de ser coherente, hacer lo que sabemos en lugar de hacer lo que creemos es una conquista individual y que la labor de la formación podría apoyar al docente para logre esa conquista de ser coherente entre lo que sabe y lo que hace, con la conciencia de eso no se logra de la noche a la mañana. En la conferencia de ayer escuchábamos cómo lo que

sabemos es nuestra zona de desarrollo próximo en el sentido vygotskyano, eso es lo que sabemos, pero lo que hacemos es nuestra zona de desarrollo real. El trabajo es tratar de ser coherente o avanzar hacia esa zona de desarrollo próximo y que se convierta en la real.

- José Antonio Castorina:

A veces me parece que, así como hay una dificultad de los colegas maestros en la implementación de las teorías, etc., así hay también una cosa contraria, hay un genuino saber de los maestros cuando enseñan y que a veces no hemos sido capaces de valorarlo suficientemente. Es decir, el maestro no es un conjunto de errores de enseñar mal, sino que hay una gran riqueza en la manera en que muchos colegas docentes enseñan. Los docentes que están en la parte cotidiana les pueden enseñar a muchos colegas investigadores y a varios académicos pedantes ciertos aspectos de la gramática del aula y de cómo con los recursos que tienen van generando una generación de conocimientos. Creo que hay que escuchar la voz de los maestros, no es solamente discutir lo que los maestros tienen que hacer, es que hay que escuchar más a los maestros porque su práctica es mucho más rica de lo que la vemos desde afuera con una mirada un tanto superficial. Por eso abogo con tanta fuerza por el hecho de que la formación de los maestros se desarrolle en una constante ida y vuelta entre su práctica con los alumnos y su reflexión sobre el éxito y fracaso de la secuencia que han inventado para generar conocimientos.

Esto supone que tengamos la mirada de los maestros y que sea altamente positiva, no me gusta la palabra positiva, busco una palabra que reconozca la voz creativa que los maestros y maestras que a pesar de todo llevan a cabo en su actividad cotidiana. Creo que es algo que los maestros se merecen, porque son trabajadores esforzados, no siempre trabajan en las mejores condiciones, por lo menos los que conozco en otros lugares.

Y el segundo comentario es que también hay un sentido común en los maestros y en los académicos. A veces algunos maestros tienen una perspectiva sobre los estudiantes que no tiene nada que ver con lo que estudiaron, como usted dice muy bien, una cosa es estudiar una teoría en la formación y otra cosa es cómo ellos conciben a los alumnos; en el modo en que lo conciben a veces hay algo de lo que hoy llamamos el sentido común magisterial y es algo que debería ser discutido. Por ejemplo, una cosa es haber estudiado teorías de la inteligencia en el magisterio, y justamente por

no haber sido utilizada en la formación propiamente y haberse quedado como una materia genérica, luego resulta que esas teorías no se usan en la práctica educativa, se usan las contrarias. Pero hay que decir también que los maestros tienen un sentido común sobre la inteligencia de los chicos que es algo que los propios maestros deberían cuestionar, no nosotros.

Yo dirigí una tesis de doctorado en la Universidad de Buenos Aires, donde una investigadora estudió lo que los maestros consideraban sobre la inteligencia de sus alumnos y los maestros de niños de sectores populares. Cuando se le decía a los maestros: "dame 8 sinónimos de ser inteligente", y después se le decía: "dame 8 antónimos de ser inteligente", los sinónimos eran: es buen alumno, saca buena nota, es disciplinado, participa en clase, es activo. Los antónimos eran: cuando está mal vestido, cuando se porta mal, cuando tiene baja nota, cuando es indisciplinado, cuando falta mucho. La inteligencia no tiene nada que ver con las teorías psicológicas, expresa la práctica del maestro con los chicos, es una concepción común y colectiva que los maestros han elaborado sobre sus alumnos como resultado de la práctica docente. Por supuesto, que esta concepción es la que tiene efectos muy fuertes en la trayectoria educativa de los estudiantes; finalmente los estudiantes terminan por admitir que ellos no son inteligentes, que si les va mal en la escuela es porque no les da la cabeza y el maestro usa ese lenguaje, el nene no abstrae, el nene no piensa, no trabaja, entonces ahí hay un problema muy delicado. Así es cómo en la escuela se han construido creencias colectivas sobre la naturaleza de la escuela, del aprendizaje, del fracaso escolar y de la inteligencia de los estudiantes. Esto es un análisis hoy imprescindible para discutir un cambio de la orientación educativa porque lo que termina por influir sobre los alumnos no son solamente las ideas teóricas que estudió el maestro, sino su concepción cotidiana.

- Julio Leonardo Valeirón:

Tenemos preguntas que nos están haciendo los que nos escuchan por radio educativa y por la web. Una pregunta que nos plantea Robert Matos Montero, desde Santiago: *"¿Puede ser epistémico un sujeto que ha tomado el camino profesional de la educación porque cree que no da para otra cosa? Esa es la realidad de nuestro sistema educativo, la concepción teórica es memorizada, pero cuando se va a la práctica ejecuta otra, pienso que el docente debe interiorizar el currículo tanto en la práctica como en la teoría. Se necesita que el maestro asuma educar en calidad y deje de justificarse"*.

- José Antonio Castorina:

Lo primero que comento es muy parecido a lo que acabo de decir. El propio maestro cree que la inteligencia es una cosa definitiva, dada, es un don, entonces el que no es inteligente trabaja de maestro. La gente está en el lugar que está, en la sociedad porque es poco inteligente, y si es muy inteligente está arriba. De modo que para ser maestro no hay que ser muy inteligente, no le da para más. Eso es un sentido común que hay que destruir, que hay que desarmar por completo, al contrario es una de las profesiones que requiere más formación intelectual y más sutileza. Piaget decía que para ser maestro había que estudiar la misma cantidad de años que estudia un médico. Y recuerdo lo que acabamos de decir de Finlandia, en Finlandia los promedios más brillantes de la escuela media van para estudiar magisterio, no ingeniería, sino magisterio porque es la profesión más valorada. En cambio el sentido común te dice que los maestros vuelan bajito. Es un prejuicio del sentido común.

- Dinorah de Lima:

Hay algo que quisiera agregar con respecto a esta pregunta. Tenemos que preguntarnos: ¿cuál es la idea o las creencias implícitas que tenemos como país acerca de cuál es el trabajo del maestro? Pienso que nuestras creencias implícitas es que cualquiera puede ser maestro. Voy a referirme, específicamente, al ámbito de la alfabetización inicial de los primeros grados. A raíz de aquel asunto que todos ustedes conocen: me refiero al caso textos integrados, una propuesta que seguía unos modelos pedagógicos. Me sorprendió ver a una periodista de televisión ir a entrevistar un niño de primer grado, que acababa de recibir el texto, para demostrar que él no sabía leer. Eso es un trabajo de una investigación, pero se asume que cualquiera puede hacerlo. Yo me pregunto: ¿cómo se sintió el niño? ¿Cómo se sintió la familia?, porque puso en evidencia que el niño no sabía leer. Como país tenemos que reflexionar sobre cómo valoramos la profesión del maestro.

Además hay que pensar en las condiciones de trabajo de un maestro, que a veces decimos que es verdad que hay maestros que se hacen los chivos locos, que hay maestros que no se esfuerzan por hacer muy bien el trabajo, pero la mayoría son personas muy dedicadas, les voy a poner un ejemplo: piense en una maestra que en la mañana da docencia de 8 a.m a 12 m., luego tiene que irse en la cola de un motor a cocinarle a sus hijos y alimentarlos, para estar a las 2 de la tarde en otra escuela, quizás distante de su casa y de la escuela de

la mañana. Tenemos que ver no solamente al maestro desde el punto de vista epistémico sino también desde el punto de vista social, económico.

Déjenme decirle que no somos de los países que peor pagamos a los maestros, o sea lo que gana un maestro en este país es mucho más de lo que gana un maestro en otros países que están en otras condiciones económicas. Sin embargo, la calidad nuestra está por debajo de mucho de esos países que tienen otras condiciones económicas a la nuestra. El ingreso per cápita de nosotros comparado con otros países que estuvieron en la muestra del estudio del SERCE realizado por la UNESCO, en 2008, muestra que los niños no están bien, [pero hay pocos maestros] mejores que los nuestros. Y una de las conclusiones del estudio es que para los niveles de ingreso per cápita del país debería haber mejores resultados educativos. Estoy diciendo todo esto porque hay una serie de factores que debemos considerar a la hora de relacionarnos con un grupo de maestros que van a una universidad a formarse; hay que verlos desde el punto de vista epistémico y humano. La labor del maestro es muy sacrificada como la de muchos profesionales, con la desventaja que tiene el maestro de que no se valora su profesión, socialmente hablando. Cualquiera puede hablar cualquier cosa de educación a través de un periódico o una radio. Yo nunca he escuchado a ningún periodista cuestionando el trabajo de un médico, diciéndole a él cómo debió de haber operado del corazón, porque el periodista no sabe de eso, ahí se reconoce, en el caso de la educación no, y esos son de los elementos que como país tenemos que pensar.

- Julio Leonardo Valeirón:

Creo que hay muchos otros cuestionamientos, de hecho por la web han hecho más preguntas, y definitivamente, la discusión nos revela que el tema del currículo y el tema de formación de maestros son temas difíciles de separar, porque de una manera u otra, el maestro es quien tiene la gran tarea de gestionar esos procesos curriculares.

Quisiera agradecerle al Dr. Castorina la gentileza que ha tenido de participar en este coloquio, él va a estar con nosotros en estos días, así que tendremos la oportunidad de escucharle en su conferencia magistral donde tratará algunos aspectos muy importantes sobre el debate que estamos teniendo. Vamos a seguir adelante, tenemos que avanzar en el programa.

Muchas gracias a todos ustedes y gracias al Dr. Castorina.

VI- Puesta en circulación de los libros: Las concepciones docentes sobre la lectoescritura y los factores de éxito y fracaso escolar y El dominio de los contenidos matemáticos por parte del docente como factor de éxito o fracaso escolar en el primer ciclo del nivel básico en la República Dominicana.

-Dr. Luis Camilo Matos (maestro de ceremonia):

Muy buenas noches, distinguidos maestros y maestras, sean bienvenidos a este acto significativo de esta noche, la puesta en circulación de dos grandes obras científicas que el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa ha venido realizando en el transcurso de estos trimestres. Las obras que vamos a presentarles hoy son: Las concepciones docentes sobre la lectoescritura y los factores de éxito y fracaso escolar y El dominio de los contenidos matemáticos por parte del docente como factor de éxito o fracaso escolar en el primer ciclo del nivel básico en la República Dominicana.

Con ustedes, las palabras de bienvenida y salutación de nuestro director ejecutivo, el Dr. Julio Leonardo Valeirón.

- Dr. Julio Leonardo Valeirón:

Buenas noches, tal y como decía Luis Camilo, para el Instituto es muy importante esta puesta en circulación de estos dos textos; el año pasado recibimos del Ministerio de Educación, el tema relacionado con la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) en el marco del sistema de integración Centroamericana, el cual se proponía hacer un estudio que involucraba de alguna manera u otra a los diversos países de Centroamérica y que ese estudio lo que iba a hacer era trabajar el tema del fracaso escolar.

Cuando nos llegó la propuesta, empezamos a discutirla y a debatir sobre eso y después de una discusión decíamos que no solamente tenemos que hablar del fracaso escolar, tenemos que hablar del éxito del fracaso escolar, y a diferencia de lo que se proponía la coordinadora de hacer un estudio de casos, lo que equivalía a hacer estudios relativamente pequeños, el Instituto sin embargo decidió que lo mejor era embarcarse en un estudio mayor, con tal de aprovechar y hacer un estudio de característica nacional, es decir, hacer esfuerzos para que el estudio pudiera servir al sistema educativo dominicano y, efectivamente, viendo que se estaba tratando de dos grandes áreas temáticas importantes,

nos decidimos por hacer este doble estudio, que realmente, son dos estudios que se relacionan por sus propias características.

El primero se titula *“Las concepciones docentes sobre la lectoescritura y los fracasos y éxito escolar”*, que dirigió la maestra Dinorah de Lima; el segundo estudio lleva por título: *“El dominio de los contenidos matemáticos por parte del docente como factor de éxito o fracaso escolar en el primer ciclo del nivel básico en República Dominicana”*, el equipo lo coordinó la doctora Lourdes González Durán, como saben, especialista en el área de matemáticas.

Estos dos estudios que ponemos en circulación hoy, de alguna manera, es una puesta en circulación relativamente simbólica, porque hicimos todo el procedimiento para que hoy estuvieran disponibles los textos, solo que debido problemas de impresión y asuntos técnicos (no del Instituto sino de las empresas que tienen que dedicarse a esto y que por concurso fueron seleccionadas), pero realmente no pudo cumplir con el cometido; ahora todos ustedes tienen los dos estudios en la memoria; todos se incluyó en la memoria, aparte de que está colgado en nuestra página y cualquiera lo puede descargar. Ahora les prometemos que entre el mes de diciembre, finales de diciembre y principio de enero los textos estarán a mano y van a hacer distribuidos junto con la memoria del congreso y pre-congreso del año pasado, todo ese material está dentro de ese paquete que será multiplicado.

Definitivamente estamos ante dos textos, la Lic. Rita Ceballos nos va a comentar, estamos ante dos textos que, a mi entender, se constituyen en un aporte muy importante tanto para el debate en materia de educación como también para poder pensar opciones, pues son nuevas maneras de hacer las cosas. Ese es el motivo de hacer esta puesta en circulación, de que alguna manera, todos los que estamos aquí, podamos entender que en estos dos textos lo que tenemos son dos grandes herramientas de trabajo. Estamos ante dos investigaciones que van a guiar otras investigaciones en el futuro porque creemos que hay que seguir avanzan-

do un poco más con la comprensión de qué es lo que está ocurriendo en nuestras aulas, cuáles son las características, los perfiles de estos procesos de gestión que tienen nuestras aulas. De hecho hay un tercer estudio que está relacionado con este, que también pronto se dará a conocer y que tiene que ver con la parte cualitativa de estos procesos, es decir, se visitaron dos escuelas, la que tuvo el dominio más alto y la que tuvo el dominio más bajo; se hizo una labor de observación, entonces ya ese documento lo tenemos prácticamente listo y también con estos dos documentos, digamos se conformará ese paquete que nos va a servir para poder y seguir avanzando en materia de conocimientos con relación a lo que pasa en nuestras aulas.

Para la presentación y los comentarios de los libros, tenemos a la Lic. Rita Ceballos, quien nos va a comunicar sus opiniones e ideas que le provocaron estos dos libros, muchas gracias.

- Lic. Rita Ceballos:

Muy buenas noches, agradecer la invitación y la provocación que nos hace el IDEICE ante la lectura de estas investigaciones, que nos colocan ante la reflexión de nuestra práctica como docente pero sobre todo nos desafían en cuanto a lo que tenemos que hacer para que nuestros niños y niñas, en los primeros grados, aprendan. Es un estudio que entra en lo que consideramos el alma de la escuela, que es el aula, aquello que se da ahí, aquella misteriosa relación entre el maestro o maestra, el estudiante, la familia, la escuela, la comunidad y nos invita a preguntarnos: ¿Cómo aprenden nuestros niños y niñas? ¿Cómo enseñan nuestros maestros y maestras? ¿Qué hacemos como sistema educativo y como sociedad para que nuestros niños y niñas tengan éxito en la escuela? Si giramos envés de buscar el fracaso, buscamos aquellos factores que provocan el éxito escolar, nos damos cuenta de que las investigaciones nos van diciendo dónde tenemos que poner todos los acentos en esa búsqueda en la mejora de la calidad educativa. Nos preguntamos entonces si hacemos el ejercicio antes de hacer la lectura: ¿Cuáles son los factores del fracaso o del éxito escolar? Cuando uno se pregunta y le pregunta a la escuela o nos preguntamos: ¿Qué nos respondemos? Por ejemplo: ¿Es que estos niños no aprenden? Esta mañana me llamaba una profesora, una amiga, y me decía: *"Es que yo no sé qué voy a hacer, estos muchachos no aprenden"* (tiene 29 niños y solo 5 han aprendido hasta ahora). Y al preguntarle sobre su profesión dijo: estoy enamorada de este trabajo porque nos está confrontando como siste-

ma educativo, ¿dónde vamos a encontrar ahora el chivo expiatorio? ¿Es el niño que no aprende o el maestro que no enseña?

Entonces la investigación nos coloca ante una concepción de fracaso y de éxito escolar, que rompe con concepciones que hemos asumido; los niños no aprenden o los maestros no enseñan, ¿cuáles son los valores que componen, que articulados son los que consiguen que tengamos éxito en la escuela y, por ende, tengamos éxito en nuestro sistema educativo? Digamos que uno de los aportes más significativos que tenemos es este: las concepciones docentes de la lectoescritura y el dominio de los contenidos matemáticos y esa búsqueda y ese encuentro de la matemática también como factor afectivo que genera aprendizajes.

Me gustaría señalar la importancia del estudio porque nos permite conocer nuestros contextos y las raíces propias de nuestros problemas y nos remite hacia las posibilidades de mejora, estamos ante muchos estudios que nos dicen lo mal que estamos, pero no siempre nos señalan caminos posibles para conseguir el éxito. La investigación nos revela nuestra realidad y cómo estamos, estamos pero muy mal, tal vez más peor de lo que nosotros mismos imaginamos que estamos, pero también nos coloca y nos dice por qué estamos así y nos sitúa y nos confronta hacia cómo podemos salir del estancamiento en el que estamos, sabiendo que estamos dando pasos muy significativos para los primeros grados en los que el Ministerio de Educación tiene una política como la relacionada con el apoyo a la política de aprendizaje, digamos, no estamos en cero, pero el estudio nos revela que estamos en una situación difícil. La educación básica tiene entonces como primer desafío que los niños y las niñas de los primeros grados aprendan; estamos en un proceso de mejora y el estudio también nos ha posibilitado, nos ha iluminado para la actualización y revisión curricular aunque se está presentando hoy, es un estudio que ya ha sido presentado varias veces y nos ha confrontado; nos coloca el estudio también hacia las concepciones que tenemos sobre la alfabetización inicial. El estudio nos coloca ante el marco de las competencias, también nos propone un nuevo concepto de *alfabetización inicial*, cuando hablamos de alfabetización pensamos siempre en aprender a leer y a escribir, en nuestro currículo alfabetización es también lectura, escritura y matemáticas: son como los énfasis que vamos articulando.

Cuando hablamos de los aprendizajes en nuestros estudiantes, el estudio también nos propone partir de la estructura del sistema, de la mejora en los procesos de los aprendizajes no son una responsabilidad individual del estudiante, ni son una responsabilidad individual del docente. Hay varios factores que articulados son los que posibilitan el éxito escolar, esto también nos coloca ante un desafío como sistema educativo, como concebimos entonces la formación docente y donde están las responsabilidades del problema que tenemos.

Hay varios factores asociados, por lo tanto, la mejora no se consigue movilizándolo un factor sino varios factores; se precisa movilizar muchas voluntades y como estamos aquí muchas personas que también tomamos decisiones, directores distritales, regionales, coordinadores docentes, técnicos docentes, directores de centros educativos, cada uno de ellos tiene una parte de responsabilidad en el problema; el concepto de fracaso escolar nos sitúa ante el estudio del fracaso escolar como el fracaso de los niños por aprender; esos son nuestros chivos expiatorios. Sin embargo se asocia con el fracaso escolar no como un fracaso del estudiante, sino de la sociedad como estructura, de la percepción del fenómeno que cambia; la mirada se dirige hacia los factores que se interrelacionan y producen dicho fracaso y nos provoca y nos sitúa, por eso decía, que el estudio resulta provocador e ilumina nuestra propia praxis, es decir, que muestra si nuestros maestros no están sabiendo alfabetizar. Entonces el estudio también está confrontando nuestras universidades formadoras de docentes, pues no son los docentes los únicos responsables ni son los estudiantes quienes no aprenden; hay una cadena, un círculo que va reproduciendo el mal. Y ¿quién se atreve a romper ese círculo, a asumir nuestras responsabilidades? En este estudio se asume el éxito y fracaso escolar como un dato de la realidad que exige una transformación de la estructura social para poder superarlo en este sentido, la escuela no puede sola; cuando hablamos de la estructura social sabemos que estamos llamados y llamadas a una verdadera revolución social para que nuestra escuela tenga éxito. En ese orden de ideas, necesitamos también cambios en nuestras estructuras sociales y en las mismas estructuras y los modos de tomar las decisiones como sistema educativo.

Se ha hecho mucho; el estudio también retoma el hecho de la inversión hecha; ¿será que no se está invirtiendo bien? Hay mucha inversión, pero hay poco seguimiento y hay poca sistematicidad en los procesos que se inician; el estudio también refiere que el sistema tiene que mejorar porque no solo es que se

ha hecho mucho, hay mucho que se ha hecho, cosas muy buenas que se han hecho, pero ante cada cambio implica un nuevo comienzo; no siempre hay respeto y acogida de los programas que otro implemento, eso ante esa mirada que como sistema y como estructura social tenemos que dar y estudiar.

El estudio resume el fracaso escolar, en síntesis, en sus dimensiones sociales, políticas, económicas, individuales y culturales, o sea que va más allá de las paredes del aula. Sin embargo el estudio se hace en el marco del aula, no es contradictorio, porque sabemos que el aula, ese salón de clase es un pedacito que refleja lo que es nuestra sociedad, por eso es tan importante lo que pasa en el aula; el estudiante se ha constituido en el chivo expiatorio de las fallas de la estructura social con contradicciones internas tan profundas que le impide lograr la equidad de oportunidad para sus ciudadanos. Esta perspectiva sistémica del estudio nos permite ver los actores del sistema educativo y nos provoca a pensar: ¿cuáles son los cambios reales que tenemos que hacer para que nuestra escuela tenga éxito? ¿Cuáles son? Son tres dimensiones, casi cuatro dimensiones que tendríamos que atender para poder contar, finalmente, con un sistema educativo según lo que merecen nuestros niños y niñas.

Y cito otro texto del estudio: Con esta perspectiva sistémica no necesariamente se exonera de responsabilidad individual a los actores del sistema, ya que todos exceptuando los niños y niñas somos corresponsables, en algún grado, de la situación imperante. También se asume que individualmente cada uno de los actores que pueda hacer la diferencia en su espacio inmediato y beneficiar a grupos de estudiantes, no con la expectativa de cambiar el sistema, ya que este no se cambia desde uno de sus elementos aislados sino como parte del compromiso épico de todos los involucrados y de una a morosidad sin la cual el trabajo pierde el significado. Citando a Freire, es una invitación a amar, porque en el amor está el sentido de la educación.

Otra situación que el estudio retoma como componente del fracaso escolar —y lo hemos visto en los trabajos que estamos haciendo con las regionales y los distritos— es el tema del trabajo infantil, que parece oculto: es una fantasía que no tenemos trabajo infantil; sin embargo el estudio enfoca que dicho trabajo tiene unas graves secuelas en el rendimiento escolar, esta realidad está afectando a casi 300,000 niños y niñas dominicanos.

Esto nos coloca con unas cifras que son realmente alarmantes sobre todo en lo que afecta a niños y niñas del tercer grado. El estudio describe el perfil de los maestros y las maestras de los primeros grados que necesita y que demanda el Ministerio de Educación. ¿Quiénes son los maestros que van a los primeros grados? Cuando a ustedes les tocan decidir, ¿a quién es que mandan? Al que llegó, al que sabe menos? Esto nos coloca en otra situación que hemos estado estudiando con otras instituciones y que ahora el estudio lo demanda y nos parece importante. El estudio que ahora se nos presenta nos provoca y nos muestra la necesidad de formar los maestros y especializarlos en los primeros grados para lograr un alto desempeño de comprensión lectora y expresión escrita en los niños y niñas.

El maestro de los primeros grados debe ser especialista en alfabetización, así como en la enseñanza de la matemática con un alto nivel de competencias, no es el nuevo, es el mejor, el que tiene más alto nivel de competencia; de lo contrario debe haber experimentado una formación que le permita autonomía docente y una buena base para la construcción de un paradigma pedagógico coherente, así como el dominio de los contenidos del currículum. Hay que hacer buenas elecciones al momento de seleccionar el maestro para un determinado grado: ¿quién es? Lo mismo pasa si hacemos el estudio de los bibliotecarios, ¿cuál maestro mandamos a la biblioteca? Casi siempre el cansado y enfermo que ya van a jubilar, sin embargo es el que tiene que tener mejores competencias y entusiasmo porque va a animar procesos formativos de todos los grados. El estudio nos va provocando y nos va desnudando, pero también nos va dando luces de por dónde tenemos que ir; además el texto está argumentado y está escrito de una manera que da gusto leerlo.

El estudio también nos provoca desde la misma gestión escolar y tiene un significado importante para nuestro sistema educativo, ya que somos un país que investiga poco, nos alimentamos mucho de investigaciones internacionales, siempre nos quejamos de que no conocen nuestros contextos; este un estudio de nuestro país hecho por personas que conocen nuestros contextos. Es un documento que toda escuela debe tener, que todo docente debe leer, porque también nos sitúa ante los paradigmas pedagógicos que estamos desarrollando. ¿Cómo enseña el maestro de los primeros grados? ¿Cuál es el enfoque que promovemos desde el currículo? Pero ¿cuál es el que el maestro desarrolla? Hablamos de que somos constructivistas, ¿pero realmente lo somos en el aula? ¿Qué diferencia hay entre el aprendizaje de con-

tenidos y el aprendizaje por competencias? El estudio también nos confronta ante los paradigmas que proclamamos y desarrollamos, además explora los enfoques de la alfabetización, los que utilizamos los maestros y maestras dominicanos. El estudio aporta información relevante para visualizar desde una perspectiva sistémica el índice del fracaso escolar, revela las concepciones que subyacen en las prácticas alfabetizadoras de las escuelas públicas del sistema.

La semana pasada estuvimos en el seminario con maestros de buenas prácticas en alfabetización inicial; Dinorah de Lima estuvo con ellos compartiendo este mismo estudio; todo el seminario los maestros y maestras estuvieron haciendo referencia al estudio porque, por primera vez, se vieron desnudados ante los paradigmas con los que ellos desarrollan su labor docente. Algunos se cuestionaron, pero ¿cómo es que lo estoy haciendo? Pero recibieron iluminación sobre cómo es que se espera, qué se trabaja desde una propuesta de aprendizaje. En suma, nos parece importantísimo para mejorar las prácticas alfabetizadoras de nuestras escuelas y para ese cambio que tenemos que dar a nivel cultural y epistemológico con tal de desarrollar prácticas más coherentes.

Cuando el IDEICE comenzó a hacer la investigación nos asustó, porque dijimos: “¿Más fracasos? ¿Nos van a hablar más sobre el fracaso?” No queríamos eso, ¿te acuerdas, Leonardo?, Sin embargo, fíjense de algo: no hay que tenerle miedo a saber de nosotros, lo que investigamos resulta un aporte para que podamos mejorar, no se mejora lo que no se conoce y tampoco se ama lo que no se conoce.

El estudio sobre el dominio de los contenidos matemáticos también es muy confrontador, nuestra mirada es una mirada que no ha aprendido a reconocer las matemáticas en todo espacio y como parte de nuestras vidas; si un niño de cinco años viene y se sitúa y mira todo: ¿Qué es lo que va a ver? ¿Qué es lo que más le podría llamar la atención? Aquí hay muchos círculos, va a decirse, hay muchos círculos y con esos círculos yo puedo hacer la O y con ese círculo, ¿qué más yo puedo hacer? Puedo hacer el sol, pero hemos aprendido con los años a no mirar también que nuestra vida está compuesta por conceptos matemáticos, por ejemplo, tenemos dos ojos, una nariz, una boca, dos orejas. Cómo es nuestra relación con las matemáticas; ¿cómo aprendimos las matemáticas? También nos coloca ante una situación muy delicada, ustedes saben que la matemática de los primeros grados es una matemáti-

ca sencilla, pero no la manejamos, son conceptos muy sencillos porque es la iniciación de los niños, pero el estudio revela que cerca del 49% de nuestros maestros no manejan los contenidos de matemáticas. La obra es también una confrontación a toda la estructura social y la estructura relacionada con el modelo de formación de los docentes que nosotros necesitamos; hay que entrar al aula como el alma de la escuela, el alma de nuestro sistema educativo y social, nos revela lo que tenemos pero no para dejarnos en la desolación, sino para abrirnos hacia nuevos horizontes. Insistimos: tenemos que pensar en la escuela para poder soñar la escuela y cómo es la escuela que tenemos.

Hay que buscar y luchar por la que escuela que necesitamos y la escuela que queremos. Algo importante es que hay que releer el estudio y volver al estudio: invitamos a nuestros grupos pedagógicos que aprovechen este material para que podamos centrarnos en los paradigmas que animan nuestra labor educativa. El estudio nos invita, como decía Freire, a vivir la a morosidad de la escuela y de la educación; les invitamos a que lean este material y puedan estudiarlo, solo así nos puede iluminar ante las decisiones que tenemos que ir tomando para que nuestra escuela sea realmente aquel otro rostro de la libertad. Muchísimas gracias y felicitaciones.

- Luis Camilo:

Para conocer el impacto de este gran estudio, tendremos ahora la autora o la investigadora principal, la maestra Dinorah de Lima.

- Dinorah de Lima:

Quiero compartir con ustedes algunas cuestiones; este trabajo se realizó en equipo, así que detrás de estos estudios tenemos un equipo de técnicos del Ministerio de Educación, que nos apoyaron (cerca de 4), nos apoyaron en las aplicaciones de los instrumentos. También hay que mencionar el equipo del IDEICE el cual nos permitió procesar los datos y luego analizarlos; la SESICA (que es la Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana) junto con el IDEICE y el MINERD tuvieron estimulando y propiciaron todo este trabajo que, dicho sea de paso, es de gran importancia para el país; nos apoyaron también el equipo de diagramación y el equipo administrativo de todo lo que es el IDEICE. Queremos reconocer el trabajo: empezamos por hacer una propuesta de estudio que se nos cuestionó porque hablaba solo de fracaso escolar y no del

éxito. Y concluimos que, definitivamente, el éxito también es algo que hay que considerar o por lo menos una aproximación al éxito, eso también nos obligó a redefinir claramente cuál es la perspectiva de fracaso escolar según lo que explicaba Rita hace un momento; debemos asumir el fracaso escolar como un fracaso de la sociedad, no del estudiante aisladamente, del alumno, etc..

De los elementos que encontramos aquí, tanto en las concepciones de los maestros sobre cómo alfabetizar como lo relacionado con el dominio matemático. Hay que indicar la manera en que se pudieron aprovechar los recursos porque originalmente se había pensado en dos estudios separados, pero decidimos hacer un solo estudio con dos componentes. Eso nos permitió aplicar al mismo grupo de maestros las evaluaciones y las pruebas de lectoescritura, también se les aplicó las de matemáticas y eso permitió tener mayor información entre una y otra cosa. Ustedes saben que un estudio de esta naturaleza, que son estudios cuantitativos, estadísticamente son más firmes, más robustos, pero al mismo tiempo nos dan una mirada general como una gran fotografía desde un helicóptero. Este tipo de estudio nos permite ver las generalidades; de ahí se desprendió otro estudio cualitativo y se hizo para confirmar lo visto desde el helicóptero.

Eso es lo que van a conocer con este trabajo; ya estamos en el proceso de finalización del acercamiento a la escuela y ver qué es lo que ocurre en el aula; y encontramos contradicciones fabulosas que nos permiten conocer más nuestra realidad. Así llegamos a la conclusión de que cuando hablamos de los centros educativos no son homogéneos, no son las mismas situaciones, no tienen las mismas formaciones que necesitan todos los maestros. Esto nos da una perspectiva diferente; entre todas las reflexiones que hemos extraído, entre las que mencionaba Rita Ceballos, notamos algo muy importante: en el estudio nos acercamos a centros de alto índice de fracaso escolar, es decir, alto índice de repitencia, de sobre edad, de abandono y exclusión y a centros con bajo índice de fracaso escolar, es decir, bajo índice de repitencia, de sobre edad y abandono. Y descubrimos que centros que tienen bajo índice de fracaso, es decir, que tienen baja repitencia, etc., también tuvieron desempeños bajos. La explicación está en que quizás hay centros educativos que sus estándares de calidad, de los aprendizajes son diferentes, más lapsos, más flexibles y más fácilmente pasan sus estudiantes. Al momento de acercarnos a centros donde los maestros tuvieron un bajo desempeño en el enfoque de lectoescritura, del

currículo para completar competencias y bajo dominio matemáticos (centros que tenían según esto bajo índice de fracaso), notamos que los maestros necesitaban mucho más apoyo formativo y eran maestros con titulaciones, maestros graduados, es decir, que invirtieron cinco años de su vida en formación, por tanto se han graduado sin haberles proporcionado herramientas mínimas, competencias mínimas para poder desenvolverse en los primeros grados.

Tenemos un gran desafío, pero al mismo tiempo una gran esperanza dice Igor Caruso en una de sus obras tituladas: *Narcisismo y socialización: "Que la importancia de identificar los límites es que cuando ya lo encontramos, significa que hay algo más atrás"*, que es algo que podemos saltar, ya vimos qué es lo que tenemos que saltar: es una gran ventaja y el resultado de este estudio nos confirma muchos comentarios, muchas ideas, que uno sospecha, que uno piensa; pero ahora tenemos como una especie de línea base, una especie que nos puede permitir, en un futuro, volver a aplicar unas pruebas parecidas para ver sobre todo los efectos de formaciones y políticas formativas que se desarrollen en los próximos 4 o 5 años. El documento es una gran herramienta que puede ser de gran utilidad sobre todo para que empecemos a evaluar qué es lo que está ocurriendo con las formaciones y lo que hemos invertido en formación durante todos estos años. Cuando digo inversión, no me refiero solamente a inversión económica, que es muy alta, sino a una inversión de los maestros que se han esforzado y que, como siempre, en la cola de un motor tienen que ir de un sitio a otro y para formarse y para participar en diplomados tienen que dejar a sus familias, invertir los fines de semana y hacer todos los sacrificios. Todos sabemos lo que significa estudiar y desarrollar políticas formativas.

Creo que hay una decisión de parte del director del Instituto de compartir estos resultados con los maestros, principalmente, le deben llegar porque eso ayuda a confrontar las propias ideas y sobre todo como les dije, superar esos límites que han sido identificados a partir del estudio.

- Dr. Luis Camilo:

Como estamos viviendo un espacio de fiesta y reconocimiento, también lo vamos a vivenciar con el arte, como palabras de cierre, tenemos a nuestro distinguido director del IDEICE, Julio Valeirón y luego al final,

presentaremos la actividad artística a cargo del maestro Francis González y su dúo "*Expresión musical violín y piano*".

- Dr. Julio Leonardo Valeirón:

Se le olvidó decir que vamos a cenar también, eso es importante; la verdad es que oyendo a Rita y algo que ella me comentaba, nosotros desde el Instituto hacemos un esfuerzo importante para que este informe le llegue a cada maestro del primer ciclo de Básica; que cada maestro tenga su dos informes, lógico la idea es que entonces ustedes, ustedes lo tienen ya en su memoria, puedan difundirlo, dónselo a todo el mundo, coméntenlo, léanlo, debátanlo. Si este estudio tiene importancia es a partir de ahora, de lo que esto pueda provocar, porque de nada vale tener un buen documento, tener un buen informe, bien redactado, bien impreso y tenerlo guardado ahí, en un estante, para eso no sirve, aparte de que no le va a servir para aguantar otro libro porque no tiene la posibilidad para eso. Por tanto hagan uso de él, y le prometemos que vamos a hacer todo el esfuerzo posible para que cada maestro tenga estos textos y pueda tener la oportunidad de discutirlos y, sobre todo, ver en el informe y tener oportunidad de mejorar su práctica, que al final de cuenta, eso es lo que uno quiere.

Que tengan buenas noches, disfruten de la cena, disfruten de la música, ya mañana será otro día. Gracias.

4^{TO}

CONGRESO
INTERNACIONAL



ideice

20
13

UN NUEVO
MAESTRO PARA
UNA NUEVA
ESCUELA

PANEL 1. GESTIÓN EDUCATIVA DE CALIDAD



VII- Paneles temáticos

Los paneles temáticos constituyen la estrategia del Congreso para la presentación y discusión de trabajos de investigación. Se realizaron el miércoles 5 de diciembre 2013 en dos momentos: uno por la mañana y otro por la tarde. En este IV Congreso los paneles fueron los siguientes:

1. Gestión educativa de calidad
2. Innovación e investigación en educación
3. Formación docente y enfoque curricular
4. Evaluación del desempeño docente
5. Docente innovador e investigador

A continuación se presenta un resumen de las investigaciones desarrolladas en cada uno de estos paneles.

PANEL 1. GESTIÓN EDUCATIVA DE CALIDAD

1.a - Impacto de la Escuela de Directores en la gestión de los centros educativos de la Regional 05

Ponente: Lic. Noemí Margarita Gabriel

Introducción

El sistema educativo dominicano, en los últimos años, ha adolecido de problemas e inconvenientes que impiden que en los centros educativos se desarrolle una educación de calidad. Uno de estos problemas es el escaso empoderamiento de los directores de centros educativos con relación a sus funciones. Esta situación se ha detectado en las visitas de supervisión y acompañamiento que realizan los técnicos regionales y distritales. En dichas supervisiones se ha evidenciado desorganización en los centros educativos, escaso involucramiento de la comunidad educativa e inexistencia de diversos documentos característicos de una gestión educativa, tales como: Proyecto Educativo de Centro, Plan de Mejora, Plan Anual, entre otros.

Una educación de calidad va encaminada a promover aprendizajes significativos y coherentes con las demandas actuales de la sociedad; y que para la consolidación de esta, se requiere que la gestión de los directores y directoras de centros educativos sea efectiva, tanto en el ámbito institucional como en el pedagógico. Es necesario que este gerente se someta a un proceso de cambio, convirtiéndose en un sujeto visionario, con liderazgo y con competencias para transformar su campo de accionar.

En el año 2011, el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) crea la Escuela de Directores para la Calidad Educativa (EDCE), lo hace con el propósito de definir y desarrollar planes y estrategias diversas de formación continua para los directores y directoras de escuelas. La idea base es desarrollar en ellos competencias de gestión efectiva y liderazgo educativo. Por tanto la EDCE se concibe como una instancia académica que cumple con la función de formar y capacitar líderes educativos que puedan encabezar los procesos de transformación que demanda la educación dominicana desde la escuela, y con ello, impactar de manera positiva los logros de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar. (Ministerio de Educación, Resolución 0667-2011).

Desde el 2011, el MINERD ha incluido en los programas de entrenamiento que ofrece la EDCE a diferentes directores de centros educativos de las 18 regionales que la conforman. Su finalidad ha sido transformar tanto la gestión institucional como pedagógica; y así propiciar una educación de calidad. En ese sentido, siendo la Regional 05 de Educación nuestro ámbito de accionar, nos impulsa a reflexionar sobre el aprovechamiento que han tenido estos gerentes educativos al recibir dicho entrenamiento en materia de gestión educativa.

Por las razones expuestas anteriormente se precisa plantear las siguientes interrogantes:

1. ¿Qué mejoras ha experimentado la gestión de los directores de centros educativos de la Regional de Educación 05 en el ámbito institucional y pedagógico luego de haber cursado la EDCE?
2. ¿Cuál ha sido la percepción de los directores de centros educativos en cuanto a su formación profesional luego de haber recibido un curso de gestión educativa en EDCE?
3. ¿Cómo percibe la comunidad educativa la gestión de los directores de centros educativos de La Regional 05 de Educación?

Objetivo general

Determinar el impacto que ha tenido la Escuela de Directores en la gestión institucional y pedagógica de los centros educativos de la Regional 05 en el año escolar 2012-2013.

Objetivos específicos

1. Identificar las mejoras que ha experimentado la gestión institucional y pedagógica de los directores de centros educativos de la Regional 05 de Educación luego de haber cursado la EDCE.
2. Conocer la percepción de los directores de centros educativos en cuanto a su formación profesional luego de haber recibido un curso de gestión educativa en EDCE.
3. Conocer la percepción de la comunidad educativa sobre la gestión institucional y pedagógica de los directores de centros educativos de La Regional 05 de Educación.

Principales referentes teóricos

Gestión Escolar

Levin y Del Solar (2000), consideran la gestión escolar como el conjunto de actividades que están implicadas en la marcha cotidiana de los establecimientos, incluyendo las actividades de enseñanza-aprendizaje; las administrativas; las que se realizan en la comunidad; las de organización para desarrollar ciertas funciones; las que se realizan con las instancias municipales, provinciales y centrales y con otras escuelas e incluyen también las normas y prácticas de convivencia entre los distintos miembros de la comunidad escolar.

Elizondo et al. (2001) destacan como aspectos centrales de la gestión escolar su carácter holístico, centrada en los sujetos que construyen la escuela y por lo tanto procesual, socialmente incluyente, que considera lo educativo como una totalidad, y que se afirma desde la escuela ya que considera a esta como una base para el cambio educativo. La gestión escolar es un factor determinante para el logro de los objetivos de eficiencia y efectividad en una institución educativa (Alvariño et al., 2000).

¿Cómo realizar la Gestión Escolar?

Según Pozner (2000), la gestión escolar puede entenderse también, como el gobierno o la dirección participativa de la escuela, ya que por las características específicas de los procesos educativos, la toma de decisiones en el nivel local y escolar es una tarea colectiva que implica a muchas personas.

Esta autora considera que un modelo de gestión escolar, como la enunciada, es posible si se ponen en práctica dos acciones básicas:

- La elaboración de un proyecto de la institución, que determine la orientación del proceso y que será la herramienta intelectual fundamental que orientará al conjunto de la institución.
- El desarrollo de equipos de trabajo, ya que la GE es el arte de organizar los talentos presentes en la escuela. La descentralización, para cumplir con las condiciones de calidad y eficacia, requerirá convocar a los docentes y a la comunidad para que asuman mayor protagonismo en la toma de decisiones sobre la educación que se quiere para niños y jóvenes.

Gestión escolar de calidad

Las escuelas efectivas subrayan la importancia de una buena gestión para el éxito de los establecimientos. Ella incide en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y conducción institucionales, en el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, en la planificación de tareas y la distribución del trabajo y su productividad, en la eficiencia de la administración y el rendimiento de los recursos materiales y, por cada uno de esos conceptos, en la calidad de los procesos educacionales. (Alvariño et al., 2000, p. 1).

Para Topete y Cerecedo (2001), el buen desempeño de la gestión escolar está determinado, en buena parte, por el ejercicio del poder que se correlaciona directamente con la forma en que se toman las decisiones al interior del centro escolar.

Metodología empleada

La metodología de investigación empleada fue de corte cuantitativa. Se eligió como muestra la totalidad de directores de centros educativos de la Regional 05 que habían cursado la Escuela de Directores para Calidad Educativa (EDCE), los cuales fueron cuarenta y cuatro (44), pues de acuerdo con Cardona (2002, p. 121), para poblaciones pequeñas ($N < 100$) lo mejor es tomar toda la población. Con la finalidad de realizar un cruce de información y así validar las opiniones de los directores, fueron encuestados ochenta y ocho (88) docentes. Estos docentes, fueron elegidos al azar, y se tomaron dos por centros educativos.

Para recolectar las informaciones se empleó la técnica de la entrevista. Como instrumento de recolección de datos fueron utilizados dos cuestionarios. Uno fue aplicado a los directores y otro a los docentes. El cuestionario que fue aplicado a los directores y las directoras estuvo estructurado por treinta y tres (33) preguntas de selección múltiple, y el que fue aplicado a los docentes estuvo compuesto por nueve (9) preguntas. Cabe destacar que para responder el cuestionario, los directores tenían que presentar algunas evidencias.

Para la validación de dichos instrumentos, se utilizó el método de Juicio de Expertos. Los cuestionarios fueron sometidos a la evaluación de expertos en el área del conocimiento investigada.

Principales resultados y su discusión

A continuación, se muestran los principales resultados obtenidos en la presente investigación.

Tabla 1. ¿El centro educativo cuenta con el Proyecto Educativo de Centro, el Plan de Mejora y el Plan anual?

INDICADORES	PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO		PLAN DE MEJORA		PLAN ANUAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sí	39	89%	31	71%	30	68%
En Proceso	5	11%	9	20%	13	30%
No	0	0%	4	9%	1	2%
Total	44	100%	44	100%	44	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a los directores de centros educativos.

La tabla 1 muestra el nivel de avance de los centros educativos en cuanto a la realización del Proyecto Educativo de Centro, el Plan de Mejora y el Plan Anual. En la tabla puede observarse que el 89% de los directores había realizado el proyecto de centro y el 11% restante lo posee en proceso; respecto al Plan de Mejora, el 71% lo había realizado, el 20% lo posee en proceso; y el 9% restante no lo había realizado; en cuanto al Plan Anual, el 68% lo había realizado, un 30% lo tenía en proceso y el 2% restante no lo había realizado.

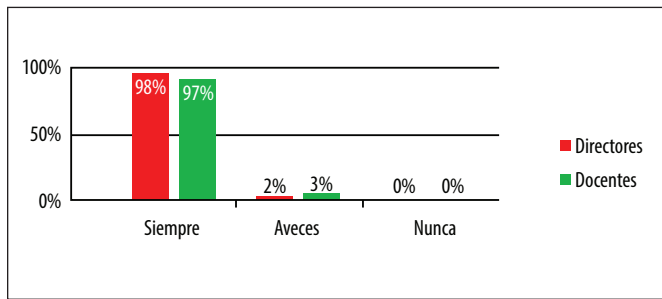
Tabla 2. Conformación de los organismos de participación: APMAES, Equipo de Gestión y Consejos de curso.

INDICADORES	APMAES		EQUIPO DE GESTIÓN		CONSEJOS DE CURSO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Sí	36	82%	41	93%	37	84%
En Proceso	4	9%	0	0%	6	14%
No	4	9%	3	7%	1	2%
Total	44	100%	44	100%	44	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a los directores de centros educativos.

La tabla 2 muestra el nivel de avance en la conformación de los organismos de participación de los centros educativos. Como se puede observar el 82% tiene conformada las APMAES, un 9% tiene la conformación de estos en proceso y un 9% restante no la ha conformados. En cuanto a la conformación del equipo de gestión, el 93% lo tiene conformado y un 7% no lo tiene conformado. Respecto a los consejos de cursos, puede visualizarse que el 84% lo tiene conformado, un 14% tiene su conformación en proceso y un 2% restante no lo ha conformado.

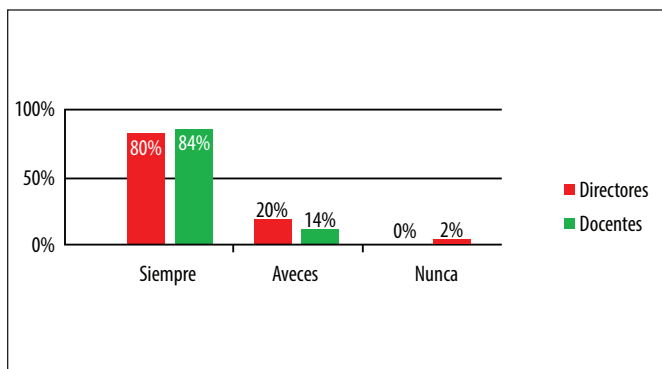
Gráfico 1. El director del centro educativo toma en cuenta el equipo de gestión en la planificación de las actividades del centro.



Fuente: Cuestionario aplicado tanto a directores como a los docentes.

El gráfico 1 muestra las opiniones de los directores de centros educativos y de los maestros sobre la integración del equipo de gestión en la planificación de las actividades del centro. Como puede observarse el 98% de los directores, opina que siempre toma en cuenta al equipo de gestión para planificar las actividades del centro, mientras que el 2% restante opina que a veces lo toma en cuenta. Respecto a la opinión de los maestros, el 97% opina que los directores siempre toman en cuenta al equipo de gestión y un 3% restante opina que a veces.

Gráfico 2. El director integra a la comunidad en las actividades del centro educativo.



Fuente: Cuestionario aplicado tanto a los directores como a los/as docentes.

El gráfico 2 muestra el nivel de integración de la comunidad en las actividades del centro educativo. Como se puede observar el 84% de los directores encuestados opina que siempre integra la comunidad en las actividades de la escuela, un 14% opina que a veces y un 2% opina que nunca. Respecto a los docentes, un 80% opina que siempre el director integra a la comunidad en las actividades de la escuela y el 20% restante opina que a veces.

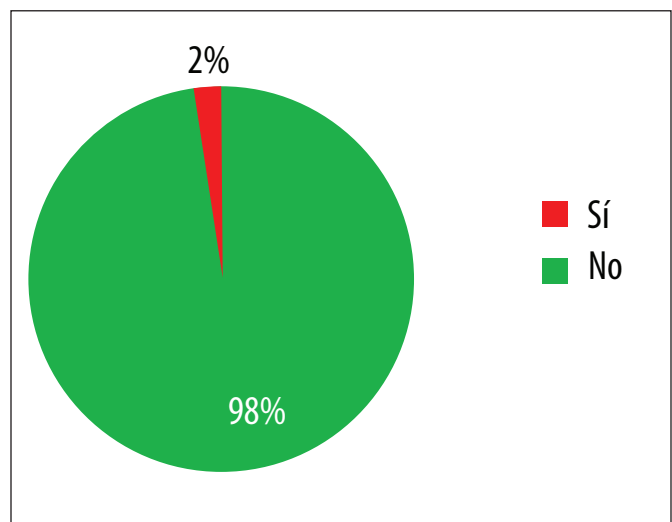
Tabla 3. Gestión pedagógica de los/as directores de centros educativos.

INDICADORES	SUPERVISA LAS PRÁCTICAS DOCENTE		REVISA LOS REGISTROS DE GRADO		PLANIFICA TALLERES DE ACTUALIZACIÓN	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Siempre	70	80%	75	85%	54	61%
A veces	18	20%	12	14%	28	32%
Nunca	0	0%	1	1%	6	7%
Total	88	100%	88	100%	88	100%

Fuente: Cuestionario aplicado a los/as docentes

La tabla 3 muestra las opiniones de los docentes respecto al desempeño pedagógico de los directores objeto de estudio. Se puede observar que el 80% de los docentes opina que los directores siempre supervisan las prácticas docentes y el 20% restante opina que a veces. Respecto a la revisión del registro de grado, el 85% opina que siempre su director o directora revisa su registro de grado, el 14% opina que a veces y un 1% restante opina que nunca. En cuanto a la planificación de talleres de actualización para los docentes, el 61% opina que siempre el/la directora/a planifica talleres de actualización, el 32% opina que a veces y el 7% restante opina que nunca.

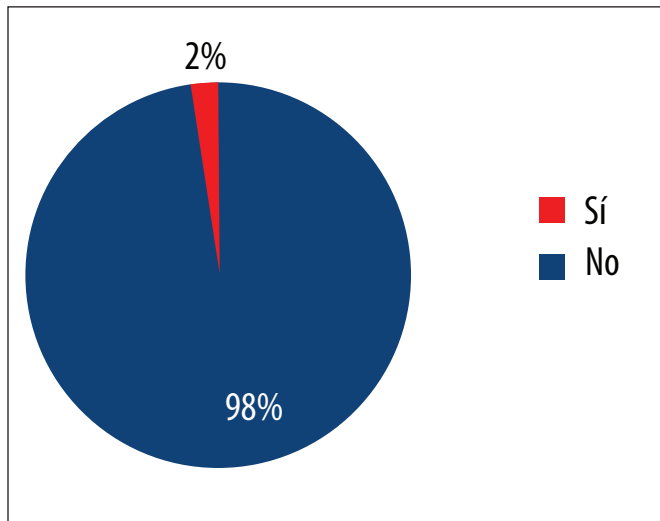
Gráfico 3. ¿Se evidencia mejora en la gestión del director en el centro educativo, luego de haber participado en la Escuela de Directores?



Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes

El gráfico 3 muestra la opinión de los docentes respecto a la evidencia de mejoras en la gestión del director o directora del centro educativo. De acuerdo con el gráfico, el 98% opina que después del director o directora haber participado en la Escuela de Directores ha mejorado su gestión, mientras que el 2% restante opina que no ha mejorado su gestión.

Gráfico 4. Considera que la Escuela de Directores le ha servido para mejorar su gestión institucional y pedagógica.



Fuente: Instrumento aplicado a los docentes.

El gráfico 4 muestra la percepción de los directores de centros respecto a la formación adquirida en la Escuela de Directores. Como puede observarse el 98% considera que la formación adquirida en dicha entidad le ha servido para mejorar su gestión institucional y pedagógica, mientras que el 2% restante considera que no le ha servido.

Conclusiones

Luego de haber realizado un análisis estadístico exhaustivo, la presente investigación llegó a las siguientes conclusiones:

4. La gestión institucional de los directores de centros educativos de la Regional 05 han mejorado considerablemente, puesto que el 89% de los directores y directoras ha realizado el proyecto de centros; un 71% posee el Plan de Mejora y un 68% el Plan Anual. Lo que indica, que hemos avanzado en cuanto a la planificación de las acciones educativas.
5. La gestión pedagógica de los directores y directoras de centros educativos ha mejorado, puesto que estos están supervisando las prácticas pedagógicas de los maestros, están revisando los registros de grado y planificando talleres de actualización para transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
6. La comunidad educativa tiene buena percepción de los directores y directoras de centros educativos que han participado en la EDCE, puesto que consideran que estos han mejorado su gestión después de participar en la misma. También exponen que los directores están integrando al equipo de gestión y a toda la comunidad educativa en las acciones de los centros educativos.
7. Los directores tienen buena percepción de la EDCE, pues consideran que su gestión institucional y pedagógica ha mejorado considerablemente después de haber cursado la misma.

Recomendaciones

La investigación recomienda incluir a la totalidad de directores de centros educativos de la Regional 05 de Educación en la Escuela de Directores para la Calidad Educativa (EDCE), de manera que estos sean formados en materia de gestión educativa, con tal de que mejoren sus funciones.

Referencias

- Alvaríño, C.; Arzola, S.; Brunner, J.J.; Recart, M. y Vizcarra, R. (2000). Gestión Escolar: Un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29,15-43.
- Arana, M. (1998). *Principios y procesos de la gestión educativa*. Lima: Colección Pedagógica. Editorial San Marcos.
- Lavin, S., & Del Solar, S. (2000). El proyecto educativo institucional como herramienta de transformación de la vida escolar. *Guía metodológica para los centros educativos*. Santiago Chile: Lom ediciones/PIEE.
- Ministerio de Educación (2011). (Resolución No. 0667-2011). Mediante la cual se crea la escuela de directores para la calidad educativa. Recuperado de <http://www.escueladedirectores.edu.do/index.php/creacion-escuela-directores>.
- Ortega, N. Sánchez, R. (2001). *La nueva escuela I: Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós.
- Pozner, P. (2000). *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares* (5ta Ed.) Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Topete, C, Cerecedo, M. T. (2001). El ejercicio del poder como transformación y conflicto en los centros educativos. En *Memorias VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Universidad de Colima, Manzanillo (6-10 de noviembre de 2001).

1.b - Tipología de la violencia escolar en la educación pública dominicana.

Dra. Aída Mencía Ripley y Yira Vargas Caminero

Introducción

El tema de la violencia escolar ha tomado cada vez mayor relevancia en las comunidades educativas, hasta el punto de ser uno de los principales retos de los sistemas educativos a nivel internacional (Díaz-Aguado, 2005; Gázquez, Pérez-Fuentes, Lucas y Fernández, 2009; Marín, 2002; Martínez y Álvarez, 2005). La violencia escolar se da en un contexto interpersonal que produce daños físicos, psicológicos y/o sociales (Costa, 1998). Es importante señalar que distintos autores han determinado que la violencia escolar se evidencia cuando no existen relaciones interpersonales positivas promovidas por una cultura escolar de alta cohesión y fuerte control social, en la que las agresiones no se consideren moralmente aceptables y en la que la dignidad de la persona esté por encima de cualquier otro valor (Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio y Echeita, 2003).

De acuerdo con la realidad contextual del sistema escolar actual un niño o niña pasa la mayor parte de su tiempo cotidiano, dentro de un plantel escolar. Por lo que se vuelve fundamental el garantizar que las funciones de protección así como el ejercicio del respeto y el derecho sean un marco central en el ambiente escolar (UNICEF, 2011). El estudio mundial sobre la violencia contra los niños, presentado en la asamblea general de las Naciones Unidas (2006), reconoce que los derechos humanos de niños y niñas son violados en todos los sistemas en donde deberían estar siendo protegidos, tanto a nivel familiar, escolar, como comunitario.

La prevención de toda forma de violencia ante niños y adolescentes se ha convertido en un eje de gran interés en América Latina, ya que es considerado un factor primordial en la consolidación de la democracia en la región (UNICEF, 2011). Por ende, la UNICEF ha realizado un llamado a los estados Latinoamericanos a priorizar la efectiva intervención para reducir todas las formas de violencia a la que los menores son sometidos (UNICEF, 2011).

La presente propuesta se propone estudiar la prevalencia y percepción de los participantes de causas y consecuencias de la violencia escolar en el país. Además, se estarán profundizando algunos aspectos como las dife-

rencias de percepción de violencia entre los diferentes actores del sistema escolar, así como el rol de asociaciones de padres y otras entidades, con la finalidad de generar datos cuantificables representativos de la realidad escolar nacional. Este estudio centra su foco en la obtención de datos de la violencia y del maltrato o acoso entre iguales mejor conocido como **bullying**.

Objetivos

1. Determinar las relaciones existentes entre los diferentes actores de la comunidad del centro educativo.
2. Caracterizar los tipos de violencia que se presentan en los centros educativos.
3. Describir las manifestaciones de violencia que se presentan en los centros educativos.
4. Valorar la percepción de clima escolar en el centro educativo.
5. Proponer estrategias para mejorar la convivencia de los actores de la comunidad.
6. Analizar la percepción de causas y las consecuencias que generan situaciones de violencia en los centros educativos.
7. Analizar el nivel de aceptación y cumplimiento de las normas de disciplina establecida en el centro educativo.
8. Describir los procedimientos utilizados para la solución de conflictos y manejo de las situaciones de violencia en los centros educativos.
9. Determinar el nivel de involucramiento del personal docente y administrativo, de las APMAE, las Escuelas de Padres y Madres, Los Comités de Cursos y los Consejos de Cursos para contribuir a la convivencia en los centros educativos.

Principales referentes teóricos

Domenach y otros (1981), definen la violencia como *“una fuerza empleada para producir en los otros efectos físicos o psíquicos que contrarían sus inclinaciones, propensiones y necesidades. Por consiguiente es una fuerza de conflicto, oposición y contradicción y tiende a suprimir desde el punto de vista humano a la persona que es objeto de ella”* (p. 36). Por otro lado, el clima escolar se refiere al ambiente de un centro de enseñanza y este se ve

impactado por factores culturales, personales y físicos de la institución (Fernández Díaz, 1994, p. 4, citado por Del Rey, 2002).

La violencia en el contexto escolar trasciende a un número de ámbitos que sobresalen el espacio físico del plantel escolar. Soriano (2009), lo describe como un fenómeno de naturaleza psicosocial, el cual trasciende al mero comportamiento individual aun cuando afecta la dimensión individual de los implicados, alterando el proceso educativo, la enseñanza, el aprendizaje, la formación y la labor de los educadores y trascendiendo a un contexto jurídico social ya que viola los derechos básicos del ser humano (Soriano, 2009).

Un estudio sobre violencia escolar en Latinoamérica ha encontrado que la violencia psicológica entre niños, niñas y adolescentes se ha incrementado a lo largo de los años tomando como actores participantes a grupos de iguales (UNICEF, 2011). En España, un estudio sobre violencia escolar indica que la forma más preocupante de violencia escolar es el acoso o *bullying* (Sarmiento y Marmolejos, 2005). Esto hace necesario que el acoso escolar tome prioridad en la agenda de quienes trabajan por el bienestar de un clima escolar más positivo.

A modo general el comportamiento acosador o *bullying* puede definirse como “*comportamiento negativo repetitivo e intencional (desagradable o hiriente) de una o más personas dirigido contra una persona que tiene dificultad en defenderse*” (Olweus, 2010, p. 2). Esta definición, ha ganado una aceptación considerable entre investigadores y profesionales, y describe tres características fundamentales del acoso escolar las cuales son: intención de hacer daño, la conducta acosadora es repetitiva y la relación se caracteriza por un desequilibrio de poder o fuerza (Olweus, 2010, p. 2).

Estudios realizados con el instrumento Olweus indican que este problema existe en diversos países (Olweus & Limber, 1999). Se ha demostrado además, qué características sociodemográficas influyen en el acoso escolar. Entre estos se encuentran: la edad (con mayor prevalencia en alumnos de 13 a 18 años); el sexo (prevaleciendo mayormente en el sexo masculino); el sector (presentando mayores niveles en el sector urbano); y nivel socioeconómico (predominando en los sectores de bajos ingresos) (Contador, 2001).

Existen diferentes tipos o caracterizaciones de la violencia escolar. Saavedra y otros (2007) caracterizan las conductas violentas en los centros como *maltrato físico*, el

cual se caracteriza por el uso de armas, golpes, sustraer objetos, destruir mobiliario o la estructura física del centro; *maltrato verbal*, el cual se caracteriza por insultos, poner sobrenombres, hablar mal de alguien y exclusión social, la cual se caracteriza por ignorar a otras personas o no permitir la participación de alguien en una actividad (Morales, 2001).

Existen numerosos factores de riesgo que propician el desencadenamiento de violencia en el contexto escolar y estos son: falta de políticas educativas que no sancionen adecuadamente las conductas violentas, ausencia de transmisión de valores, trasmisión de estereotipos sexistas en la práctica de la educación, falta de atención a la diversidad cultural y contenidos excesivamente academicistas. En cuanto al personal escolar se encontró que en el profesorado se han descrito los siguientes factores de riesgo: la vulnerabilidad psicológica, la carencia de una metodología adecuada para el control de la clase, la ausencia de la figura del maestro como un modelo y la falta de reconocimiento social respecto a la labor del profesorado.

Otros factores descritos son los factores socioculturales que promueven el mantenimiento de conductas violentas, en este sentido se han identificado los siguientes: presentación en los medios de comunicación de modelos carentes de valores, baja calidad educativa y cultural, alta cantidad de contenidos violentos en los medios de comunicación, tratamientos sensacionalistas a las noticias con contenidos violentos, situación económica precaria, estereotipos sexistas y xenófobos instalados en la sociedad y justificación social de la violencia como medio para conseguir un objetivo (Sarmiento y Marmolejos, 2005).

El resultado de la violencia varía según las escuelas. Sin embargo, las principales consecuencias son emocionales, cognitivas, sociales y físicas (Buhs, Ladd, y Herald, 2006; Fergusson, et al., 2003; Gibson, 2007; Morales, 2001; Saavedra, Villalta y Muñoz, 2007). Es importante considerar que el impacto del acoso escolar no se limita a los estudiantes que están directamente involucrados en la situación de acoso, sino que el acoso afecta a todos los estudiantes de la comunidad educativa y, en consecuencia, el clima escolar.

En la República Dominicana, un estudio cualitativo realizado por Tahira Vargas en seis escuelas de tres provincias de la región suroeste del país (Azua, San Juan y Barahona) evidencia que la violencia es parte de la vida de la escuela. En este estudio se evidencia que en

los tiempos de entrada-recreo-salida y en el aula, hay situaciones de violencia para muchos niños. Vargas describe que las relaciones entre los actores educativos se evidencian la violencia física, psicológica y estructural (Vargas, 2008, p. 92).

Métodos

Este estudio es de corte cuantitativo, con un diseño descriptivo (tipo pre-experimental) y de corte transversal (tipo prevalencia).

Selección de la muestra

Para la selección de la muestra se consideraron todas las Regionales según lo dispuesto por el Ministerio de Educación ha organizado la administración del sistema educativo nacional. Estas regionales se componen de 105 distritos de los cuales se eligió el 50% (por ej., 53 distritos) de manera aleatoria. De cada distrito elegido se seleccionaron al azar cuatro centros educativos, los cuales fueron estratificados en función de tamaño (grande vs. pequeño) y nivel de docencia (Básica vs. Media) que imparten. Se encuestó un total de 195 centros educativos. En cada centro se encuestaron 6 actores: directores, profesores, orientadores, personal de seguridad, padres y estudiantes. En el caso de los estudiantes, se seleccionaron 3 de cada grado académico, desde 4to de Básica hasta 3ro de Media. Esto nos proporcionó un total de 1,590 estudiantes de Básica y 801 estudiantes de Media (un total de 2,391 estudiantes). Los estudiantes y demás actores fueron seleccionados por un muestreo tipo no probabilístico por conveniencia. Todos los datos fueron analizados con SPSS v. 19 para Windows.

Instrumentos

Para la realización de este estudio se utilizaron los siguientes instrumentos de auto-informe:

Cuestionario Sociodemográfico: Este instrumento fue diseñado por el equipo investigador, y recoge información demográfica de los diferentes actores de la comunidad escolar. El instrumento explora además, componentes sociales que pueden ser vinculados al clima escolar, como son la participación de asociaciones dentro de la escuela y el manejo de situaciones violentas en el pasado.

Cuestionario de Clima: Para evaluar el ambiente escolar se seleccionó una batería desarrollada y validada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México. La batería original se compone de cinco instrumentos que exploran el clima que se vive en las escuelas. Cuatro instrumentos de esta batería fueron seleccionados para este estudio. Cada instrumento es un cuestionario estructurado con un formato de respuesta tipo Likert con enunciados valorativos sobre distintas dimensiones del clima escolar. Solo las dimensiones relevantes para este estudio fueron utilizadas. Estas dimensiones fueron: resolución de conflictos, relación entre los actores, canales de comunicación y clima de confianza. La escala mostró unos índices de fiabilidad adecuados.

Cuestionario de Violencia: Este instrumento fue creado por el equipo investigador y recoge información sobre situaciones de violencia dentro del plantel escolar. El documento es un cuestionario estructurado de selección múltiple el cual explora las diferentes manifestaciones de violencia en la escuela. Indaga sobre los actores involucrados en situaciones de violencia, tanto como emisores de violencia como los receptores de la misma. El instrumento fue elaborado para el estudio y fue pilotado durante la primera fase del levantamiento.

Cuestionario de Acoso Escolar Olweus: El cuestionario Olweus es un cuestionario validado, estandarizado y diseñado para evaluar el acoso escolar en estudiantes de 3ro de Básica a 4to de Media. Está compuesto por 40 ítems de selección múltiple que exploran la percepción del estudiante sobre el acoso escolar en dimensiones: verbal, sexual, física y racial. Este instrumento además recoge información sobre el ambiente social donde se da el acoso y el reporte del acoso a figuras de autoridad como son los padres y maestros. Este instrumento se seleccionó por ser el estándar internacional en materia de violencia escolar entre pares.

Procedimientos

Durante la primera visita al centro educativo, el encuestador administró las encuestas a los actores a excepción de los estudiantes. El procedimiento con los estudiantes varió ya que se aprovechó la primera visita para distribuir las hojas de consentimiento informado a 9 estudiantes de cada uno de los niveles a incluir en el estudio. Se enviaron más consentimiento de los necesarios, en anticipación de que algunos padres no accedieran a la participación de sus hijos en el estudio. Los documentos de consentimiento informado fue-

ron firmados y regresados al centro educativo con el consentimiento paterno de la participación del niño o niña en la investigación.

Un día después de esta primera visita, cada encuestador visitó en una segunda ocasión cada escuela. Durante esta segunda visita los encuestadores seleccionaron de manera no probabilística por conveniencia tres estudiantes de cada grado de aquellos que entregaron el consentimiento firmado. Los estudiantes fueron llevados a un aula donde el encuestador procedió a administrar los instrumentos de investigación.

Resultados

Clima Escolar. Para el cuestionario de clima escolar, se agruparon todos los reactivos en función de las subescalas del instrumento. La escala de respuestas tiene un rango del 1 al 4, con las numeraciones correspondiendo a las siguientes valoraciones 1 = malo, 2 = regular, 3 = bueno y 4 = muy bueno. La mayoría de los actores reportan valores superiores a 3 para la conflictividad, lo cual indica que el clima es bueno. De igual manera, para la escala de resolución de conflictos, los actores reportan valores superiores a 3. Finalmente, las escalas de dinámica de la relación entre los actores y existencia de canales de comunicación, vemos el mismo patrón de valores sobre 3.

Violencia Escolar y Acoso. La tipología de violencia más común en el contexto escolar ocurre de estudiantes a estudiantes. La forma en que se presenta mayormente es en gritos e insultos (24.1%, $n = 528$), seguido por situaciones de golpes (13.6%, $n = 296$). En el caso de la violencia de un profesor a un estudiante el tipo más frecuente es gritos e insultos por parte de profesores a estudiantes (23.9%, $n = 522$). Los demás casos de violencia entre actores refieren de igual manera que los gritos o insultos son los más comunes.

La prevalencia de acoso escolar es de un 33.6% ($n = 698$) de estudiantes reportando que han sido acosado durante los últimos dos meses. La duración del acoso es de una a dos semanas (17.5%). Los tipos de acoso escolar más frecuentes que han experimentado según reportes de los estudiantes son el esparcir rumores y mentiras sobre un estudiante (29.3%), amenazas o ser forzados a hacer cosas que no querían hacer (24.7%), insultos o gestos sexuales (20.1%), daño a pertenencias o robo de dinero (20.1%), y golpes, empujones o encierros (20.1%). Un gran número de estudiantes re-

conoce haber tomado parte en situaciones de acoso a otro estudiante (30.5%). El acoso ocurre principalmente en áreas de juego y recreación (51.6%).

Percepción de Causas y Consecuencias de la Violencia. Los directores reportaron como mayores causas de violencia en las escuelas la imitación de conductas agresivas en el hogar ($n = 160$; 93.8%) y haber sido abusado (verbal, física, o emocionalmente) ($n = 158$; 80.4%). Al igual que los directores, tanto los profesores, como orientadores y el personal de seguridad perciben como las principales causas de violencia la imitación de conductas agresivas en el hogar, y haber sido abusado (verbal, física o emocionalmente). Para los padres la mayor causa de violencia es la intención de hacer daño ($n = 86$; 78.9%).

Para las consecuencias de la violencia, los directores ($n = 171$; 81.9%), como profesores ($n = 172$; 66.9%), orientadores ($n = 128$; 82%) y personal de seguridad ($n = 137$; 62%) reportan percibir que la principal consecuencia de la violencia escolar es el "incremento de la agresividad". En segundo lugar, todos los anteriores con excepción del personal de seguridad reportan "deterioro del clima escolar positivo". Es importante destacar que la mayoría de los directores reportan no relacionar "depresión y/o ansiedad" ($n = 125$; 69.6%), ni "suicidio" ($n = 125$; 79.2%), ni enfermedades o somatizaciones (dolor de cabeza, náusea) ($n = 124$; 95.2%) a situaciones de violencia en la escuela. De igual forma tampoco lo relacionan los profesores, orientadores ni personal de seguridad, con valores similares a los de los profesores. Para los padres la principal consecuencia de la violencia escolar es la aparición de enfermedades y somatizaciones ($n = 83$; 72.8%), depresión y/o ansiedad ($n = 73$; 63.5%), suicidio ($n = 70$; 67.3%), deterioro del clima escolar positivo ($n = 66$; 54.5%), abandono de la escuela ($n = 64$; 51.2%), repetir el año escolar ($n = 54$; 43.2%) y el incremento en la agresividad ($n = 46$; 35.4%).

Aceptación y Cumplimiento de las Normas de Disciplina del Centro. La mayoría de los participantes reportan conocer las normativas de disciplina del centro. De igual forma, la mayoría de los participantes están de acuerdo con las normativas de disciplina, sin embargo para el caso de todos los participantes menos los profesores, existe alrededor de un 13% de participantes que reportan no estar de acuerdo con ellas.

Al preguntar a los participantes si las normativas del centro se aplican para solucionar las situaciones de violencia escolar encontramos que la mayoría de los

participantes está de acuerdo con esto, sin embargo el 10.8 % de los directores, el 9.7% de los orientadores y el 15% de personal de seguridad reportan que no se aplican para este tipo de situaciones.

Manejo de Situaciones de Violencia. En situaciones de violencia de profesor hacia un estudiante los directores indican que las soluciones más comunes fueron que el agresor saliera de la comunidad escolar (60.0%; $n = 108$) y que no se hiciera nada para solucionar el conflicto (32.8%; $n = 59$). Lo mismo se encontró para los profesores, orientadores, padres y personal de seguridad.

Con respecto a la agresión de parte de un profesor a otro profesor, la salida del agresor sigue siendo la solución más común para este tipo de casos, en el sentido de que un 82.0% ($n = 146$), 88.6% ($n = 163$), 81.2% ($n = 112$), 90.1% ($n = 164$) y 92.0% ($n = 150$) de los directores, profesores, orientadores, padres y miembros de seguridad, respectivamente, han indicado esta solución. Similar a lo anterior fueron las respuestas sobre soluciones para situaciones de agresión de parte de un director hacia un profesor, aunque con porcentajes mucho más elevados. Los informantes indicaron que la solución más común fue la salida del agresor de la comunidad escolar, con un 94.0% ($n = 173$) para los directores, un 89.7% ($n = 166$) para los profesores, un 88.2% ($n = 120$) para los orientadores, 90.1% ($n = 164$) para los padres y un 92.6% ($n = 151$) para el personal de seguridad. El modelo se repite respecto a la agresión de parte del director hacia un estudiante donde la solución más común para resolver el conflicto sigue siendo la salida del agresor de la comunidad escolar, con un 92.9% ($n = 169$) para el director, un 83.0% ($n = 151$) para el profesor, un 88.1% ($n = 119$) para el orientador, 91.7% para los padres ($n = 165$) y un 91.9% ($n = 147$) para el personal de seguridad. Al analizar la violencia de estudiante a estudiante se encontró que a diferencia de los casos anteriores, donde la respuesta más común era la salida del agresor de la comunidad escolar, cuando el conflicto es entre estudiantes la respuesta más común es que no se hizo nada para solucionar el conflicto (59.7% para los directores, 55.9% para los profesores, 56.0% para los orientadores y 25.2% para el personal de seguridad).

Discusión y recomendaciones

Primero debemos destacar que las asociaciones de padres y otras entidades que vinculan a los padres con la escuela son valoradas de manera positiva por los actores del entorno escolar. En contraste a este reporte de buen clima los reportes de acoso escolar y violencia

entre estudiantes son preocupantes. La prevalencia de acoso es de 33.6% y hasta un 30% de estudiantes reportan que reconocen que han participado en actividades de acoso hacia sus pares. Esto nos indica que la mayoría de los estudiantes que acosan están conscientes de su conducta y sus posibles implicaciones para sus pares, lo cual crea un ambiente apto para intervenciones.

Los datos de violencia y acoso vislumbran la necesidad de capacitar mejor al personal docente y administrativo sobre el acoso, sus consecuencias y proveer a los docentes con estrategias puntuales y específicas que les permitan detectar conflictos, generar estrategias de negociación y resolución de conflictos e implementar estrategias correctivas adecuadas para los estudiantes. Estas estrategias son importantes ya que investigaciones anteriores sugieren que cuando los estudiantes no ven directrices correctivas por parte de los docentes ante actos de violencia, asumen un permiso ante esa conducta y, eventualmente, pueden desarrollar tolerancia a la violencia y falta de empatía hacia las personas que son abusadas.

Cuando valoramos las causas de la violencia escolar, la mayoría de los actores están de acuerdo en que la violencia en el hogar es una causa importante. Cuando valoramos las consecuencias vemos que la mayoría de los actores del sistema educativo creen que la violencia empeora el clima escolar e incrementa la agresividad de los estudiantes. Estos mismos no creen que el acoso tenga un impacto en la salud mental de los estudiantes (depresión, ansiedad, suicidio y somatizaciones). Esto a pesar de la robusta evidencia científica que relaciona de manera directa al acoso escolar con los problemas conductuales y emocionales severos (Dobarro, 2011). Estos datos vislumbran la necesidad de capacitar a los orientadores que laboran en el sistema educativo sobre el tema de acoso y las consecuencias directas que este tiene en la salud mental de los estudiantes. Cuando hablamos de las consecuencias de la violencia, los padres de los estudiantes parecen estar más sensibilizados a sus efectos reales. Los centros educativos pueden, como estrategia, abrir un diálogo o incrementar más la colaboración de los padres en el sistema educativo.

Por otro lado, los datos demuestran un porcentaje importante de agresión por parte de los docentes a los estudiantes. Esta realidad requiere intervenciones específicas y de alto impacto con el cuerpo docente que les permita adquirir capacidades para manejar mejor las frustraciones y dificultades endémicas del trabajo

docente de una manera adaptativa que no lacere al estudiante. Estas capacidades deben, como ya hemos mencionado, capacitar y sensibilizar a los docentes en el tema de violencia, pero además debe proveer estrategias de modificación de conducta bajo paradigmas de disciplina positiva que permita al docente una enseñanza bajo una cultura de paz y seguridad para los estudiantes.

En la mayoría de los casos, la solución a la violencia es la agresión del actor del sistema educativo. Entendemos que a corto plazo esto es una estrategia útil, ya que saca al agresor del entorno educativo, pero que a largo plazo perjudica al sistema educativo tanto a los estudiantes como al plantel fijo de las instituciones educativas. Por esta razón mantenemos que la capacitación y la adquisición de destrezas y habilidades para el mejor manejo de la violencia y el acoso presentan las mejores estrategias a largo plazo para la mejora del entorno educativo en materia de violencia y acoso escolar.

Hacemos énfasis en que las consecuencias emocionales y escolares del acoso y la violencia son diversas por lo que la alta prevalencia de acoso escolar puede, en efecto, crear una masa de estudiantes que desarrollará problemas clínicos y educativos a largo plazo, si estos no reciben las intervenciones de lugar.

Referencias

- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98, 1-13.
- Contador, M. (2001). Percepción de violencia escolar en estudiantes de enseñanza media. *Psykhé*, 10(1), 69-80.
- Costa, M. (1998). ¿Por qué hay niños que cuando jóvenes llegan a comportarse violentamente? Claves para comprender el desarrollo de la violencia. *Anuario de Psicología Jurídica*, 163-179.
- Del Rey, R. (2002). *Convivencia escolar un estudio psicoeducativo sobre clima, disciplina y violencia*. (Trabajo de Investigación inédito). Universidad de Sevilla.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 549-558.
- Dobarro, A. (2011). Revisión de los principales estudios sobre la incidencia de la violencia escolar en Asturias. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 77-89.
- Domenach, J. M. et al. (1981). *La violencia y sus causas*. Paris: UNESCO.
- Fergusson, D., Horwood, J., Loeber, R., Laird, R., Lyman, D., Moffitt, T., Pettit, G. S., & Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39, 222-245.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y Fondo*. Recuperado de http://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Lucas, F., & Fernández, M. (2009). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Aula Abierta*, 37, 11-18.
- Gibson, D. (2007). The association of students' academic efficacy, achievement goal orientation, and teacher rapport with disruptive behavior in the classroom. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 67, 2879.
- Marín, M. (2002). Aspectos psicosociales de la violencia en el contexto educativo. *Aula Abierta*, 79, 85-105.
- Martín, E.; Fernández, I.; Andrés, S.; Del Barrio, C., & Echeita, G. (2003). La intervención en los centros escolares: mejora de la convivencia y prevención de conflictos. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 79-95.
- Martínez, R. A., & Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria: Implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Morales, J. (2001). La prevención de la violencia en la infancia y adolescencia: Una aproximación integral. *Intervención Psicosocial*, 10, 221-239.
- Olweus, D. (2010). Foundations for understanding bullying. In S. R. Jimerson, Swearer, M. Susan, Espelage, & L. Dorothy (Eds.). *The Handbook of Bullying in Schools: An international perspective* (pp. 9-33). New York: Routledge.
- Olweus, D., & Limber, S. (1999). Blueprints for violence prevention: Bullying Prevention Program. Colorado: Institute of Behavioral Science, University of Colorado, Boulder.
- Saavedra, E., Villalta, M., & Muñoz, M. (2007). Violencia escolar. *La Mirada de los Docentes*, 2, 39-60.
- Sarmiento, A., & Marmolejos, I. (2005). *Informe violencia entre compañeros en la Escuela*. Recuperado de http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblestinv/Informe_Violencia_entre_compa%C3%B1eros_en_la_escuela.pdf
- Soriano, A. (2009). Violencia y conflicto: La escuela como espacio de paz. *Profesorado*, 13, 1-14.
- Vargas, T. (2008). Violencia en la escuela: Estudio cualitativo, 2008-2009. Recuperado de <http://www.google.com.do/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDsQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.planrd.org%2Fdescargas%2Fcategory%2F4-aprender-simiedo>.

1.c - Comparación del rendimiento académico de los estudiantes de 8vo. grado de la escuela Ana Josefa Puello

Por Loreto M. Álvarez López

1. Descripción de la situación

Uno de los problemas que afecta nuestro sistema educativo es el bajo rendimiento académico que se evidencia en los estudiantes. El bajo rendimiento académico es definido como *“La dificultad que el alumno presenta en las distintas áreas de estudio, manifestando desinterés al aprender y trae como consecuencia la repitencia o deserción escolar”* (Bricklinn, 2009).

La problemática consistió fundamentalmente en que los estudiantes de octavo grado, de las tandas vespertinas y matutinas de la Escuela Ana Josefa, presentaron bajo rendimiento académico en las asignaturas básicas como son: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas y Lengua Española. Esta debilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje los discentes la dejan manifestada a través de su actitud frente a los procesos de gestión de los contenidos, puesto que se reflejó en los resultados de las Pruebas Nacionales de debilidades en el dominio de los contenidos curriculares que les son enseñados por sus maestros y maestras. Estas manifestaciones son atribuidas, según el criterio de los maestros, a no realizar las tareas asignadas de manera puntual y responsable; muestran un bajo hábito de estudio, consecuentemente obtienen calificaciones deficientes en los exámenes, no tienen capacidad de dar respuestas a preguntas que se les formulan en cualquier área de los saberes recién impartidos.

La situación expresada la entendimos como una problemática que afecta al centro educativo, puesto que los alumnos se promueven a otros grados con dicha deficiencias. En vista de la situación descrita se planteó responder las siguientes interrogantes en el proceso de investigación:

1. ¿Cuáles son las causas del bajo rendimiento académico que presentan los estudiantes de 8vo grado del centro educativo Ana Josefa Puello?
2. ¿Cuál es el nivel de motivación que presentan los estudiantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje?

3. ¿Cómo incide la responsabilidad de los padres en el rendimiento de los estudiantes?
4. ¿Es significativa y pertinente la enseñanza de los docentes de estos grados?

2. Ubicación de espacio y tiempo

El Centro Educativo Ana Josefa Puello está ubicado en la zona urbana de la provincia de San Pedro de Macorís, en el Barrio Villa Providencia, sector que queda en la parte céntrica del municipio cabecera en la provincia que lleva el mismo nombre. Dicho centro educativo pertenece al Distrito educativo 02 de la Regional de Educación 05.

El centro educativo cuenta con un área geográfica de 2,000 Mt^2 . Comprendidas por las siguientes calles: al Este por la calle Ramón del Castillo, al Sur por la calle presidente Meriño, al Oeste por la calle Manuela Richiez y al Norte, la Gral. Gabriel del Castillo. En la actualidad, el centro educativo del cual se hace mención cuenta con 16 aulas, una cancha deportiva, patio de recreación bastante amplio, un salón multiusos que aloja tres grados y con un laboratorio de Informática.

El Centro Educativo Ana Josefa Puello imparte los niveles Inicial y Básico en las tandas matutina y vespertina. Cuenta con dos secciones de inicial y cuatro secciones en los demás grados, desde primero hasta 8vo. Cada sección tiene entre 40 y 50 alumnos. En este centro laboran 29 profesores de los cuales 26 son licenciados y 3 tienen maestría.

2.1 Justificación de la investigación

La investigación revistió de importancia porque permitió realizar un análisis a profundidad del bajo rendimiento académico de los estudiantes de 8vo grado de la Escuela Ana Josefa Puello, y con estas indagaciones y reflexiones se pudo realizar comparaciones de la dinámica del rendimiento escolar en los estudiantes en los períodos escolares 2011-2012 al 2012-2013, con lo cual se pudo determinar los elementos negativos que inciden en el bajo rendimiento de estos estudiantes y cuáles podrían ser las consecuencias inmediatas. Se ofrecen acciones y recomendaciones futuristas las cuales fueron en beneficio del centro educativo y de los estudiantes en particular puesto que las mismas actividades tuvieron como foco principal elevar el rendimiento académico de los estudiantes.

El estudio benefició a la sociedad, ya que con la realización del mismo se contribuyó a mejorar la problemática del bajo rendimiento observado, y por lo tanto el proceso de enseñanza tuvo mejores resultados en los egresados de los octavos.

Esta investigación se justificó desde tres puntos de vista fundamentales. Desde el punto de vista práctico, ya que en la misma se puso en ejecución un plan de acción, que con su aplicación se contribuyó significativamente a resolver la problemática.

Desde el punto de vista teórico, esta investigación generó reflexiones y discusiones sobre el conocimiento existente del área investigada, ya que de alguna manera u otra, se confrontaron teorías, las cuales necesariamente conllevaron hacer epistemología del conocimiento existente.

Y, finalmente, desde el punto de vista metodológico, este estudio generó la aplicación de nuevos métodos y técnicas de investigación y de gestión de los contenidos, las cuales produjeron conocimientos válidos, confiables y significativos.

3.1 Hipótesis–Acción

¿Cómo mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de 8vo grado de la Escuela Ana Josefa Puello en las diversas áreas curriculares?

A través de la ejecución de un programa basado en diversas acciones que involucran a estudiantes, maestros y padres o tutores de 8vo grado, orientado al fortalecimiento cognoscitivo en las áreas curriculares, al mejoramiento del clima escolar y el apoyo familiar en el aprendizaje.

3.2 Objetivo general

Determinar los factores que inciden en el bajo rendimiento académico de los estudiantes de 8vo y su repercusión en el centro educativo, con la finalidad de aplicar estrategias que permitan elevar los aprendizajes de estos.

3.3 Objetivos específicos

- 1) Identificar las causas del bajo rendimiento académico que presentan los estudiantes de 8vo grado.

- 2) Determinar el nivel de motivación que presentan los estudiantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- 3) Señalar cómo incide la responsabilidad de los padres en el rendimiento de los estudiantes.

4. Metodología de la Investigación

La metodología de investigación empleada fue de corte cualitativa, focalizada en el paradigma de investigación-acción. Se eligió la totalidad de la población de los estudiantes de 8vo grado los cuales fueron ciento treinta y ocho (138). Con la finalidad de realizar una comparación se hizo un cruce de resultados de calificaciones tanto del año escolar 2011-2012 con el 2012-2013 y así validar los resultados de ambos años educativos. Antes del análisis del 2013, se puso en ejecución un Plan de Acción con el objeto de mejorar las debilidades encontradas y luego observar sus efectos junto a los resultados del último mencionado.

Para recolectar las informaciones se empleó la técnica del test diagnóstico y luego de la aplicación de las actividades del plan de acción un pos-test como instrumento de recolección de datos finales. El cuestionario aplicado a los estudiantes estuvo estructurado por veinte (20) preguntas de selección múltiple. Para la validación de dichos instrumentos, se utilizó el método de juicio de expertos. Los cuestionarios fueron sometidos a la evaluación de expertos en el área del conocimiento investigada.

5. Referencias teóricas

5.1 Concepciones sobre el rendimiento académico

De Natale (1990) define el rendimiento académico como el conjunto de habilidades, destrezas, hábitos, ideales, aspiraciones, intereses, inquietudes y realizaciones que aplica el estudiante para aprender. El rendimiento académico se considera como el indicador del nivel de aprendizaje que ha alcanzado el estudiante.

Manzano (2007) considera el rendimiento académico como el resultado del esfuerzo y la capacidad de trabajo que ha tenido el estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este resultado se manifiesta con la expresión de sus capacidades cognoscitivas o competencias adquiridas a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido como un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Se mide mediante las calificaciones obtenidas, con una valoración cuantitativa, cuyos resultados muestran las materias ganadas o perdidas, la deserción y el grado de éxito académico (Pérez, et al. 2005).

Según Pizarro (1985), el rendimiento académico es una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiesta, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. Pizarro también define el rendimiento académico como la capacidad respondiente de este frente a estímulos educativos, la cual es susceptible de ser interpretada según objetivos o propósitos educativos ya establecidos.

De acuerdo con Tejedor (1998, citado por Sánchez, et al. 2011), el rendimiento académico es un término multidimensional determinado por los diversos objetivos y logros pretendidos por la acción educativa. Desde la perspectiva operativa del término, se define como la *“nota o calificación media obtenida durante el período universitario que cada alumno haya cursado”*.

El rendimiento es la calificación cuantitativa y cualitativa, que si es consistente y válida será el reflejo de un determinado aprendizaje o del logro de unos objetivos preestablecidos. Por lo tanto, el rendimiento académico es importante porque permite establecer en qué medida los estudiantes han logrado cumplir con los objetivos educacionales, no solo con relación a los aspectos de tipo cognoscitivos sino en muchos otros aspectos; puede permitir obtener información para establecer estándares. También los registros de rendimiento académico son especialmente útiles para el diagnóstico de habilidades y hábitos de estudio, no solo puede ser analizado como resultado final sino mejor aún como proceso y determinante del nivel. El rendimiento académico es fruto del esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante (Enríquez, 1998).

5.2 Concepciones sobre bajo rendimiento escolar

Muñoz (s.f), explica que hablamos de un bajo rendimiento escolar cuando hay un retraso significativo en los aprendizajes del niño respecto a otros compañeros de su edad. Estos problemas suelen afectar a las habi-

lidades instrumentales (lectura, escritura y cálculo), es decir, aquellas áreas que son imprescindibles para una correcta progresión en el resto de asignaturas escolares.

Según Rama (1996, citado por Mella & Ortiz, 1999), se ha demostrado que el rendimiento de los niños cuyas madres cuentan con una escolaridad similar, se incrementa cuando forman parte de un subsistema educativo que incrementa el nivel de conocimiento, incluyendo aquellos que poseen un capital cultural familiar más débil.

Gutiérrez Saldaña et al. (2007), en un estudio cuyo objetivo fue determinar la relación entre rendimiento escolar (RE), autoestima y funcionalidad familiar (FF) en adolescentes. Obtuvo como resultado que la autoestima baja y la disfuncionalidad familiar son factores de riesgo para un rendimiento escolar bajo.

5.3 Rendimiento académico y motivación

De acuerdo con Colmenares & Delgado (2008), “en la medida en que los estudiantes tengan una buena motivación escolar su desempeño académico tiende a ser más alto”. También estos autores afirman que la motivación juega un papel preponderante en el proceso de enseñanza aprendizaje. Según estos, a mayor motivación, mayor rendimiento.

Pekrun (1992) analizó el impacto que tienen las emociones positivas y negativas en la realización de las tareas escolares, en donde los procesos motivacionales actuaban como mediadores. Según este autor, los estudiantes realizan sus tareas dependiendo del estado de ánimo o de motivación en estos están.

5.4 Rendimiento académico y estilos de aprendizaje

Hunt (1979) describe estilos de aprendizaje como: *“las condiciones educativas bajo las que un discente está en la mejor situación para aprender, o qué estructura necesita el discente para aprender mejor”*.

Según Keefe (1988), los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Carbo, Dunn y Dunn (citados por Markowa y Powell, 1997) investigaron las diferencias en los estilos de aprendizaje desde finales de la década de los 70 y de-

mostraron que los niños aprenden de distinta manera; y que su rendimiento escolar depende de qué se les enseñe en un estilo que corresponda a su modo de aprendizaje.

Grandez (1991) afirmó que muchos estudiantes llegan a ponerse ansiosos, airados y frustrados al verse sometidos a exámenes de cursos, particularmente cuando se encuentran con preguntas que consideran ambiguas o injustas. De acuerdo a esto, cabe esperar que estas emociones interfieran con el aprovechamiento; además, creen ellos que si a los alumnos se les da la oportunidad de escribir comentarios acerca de las preguntas que consideraban confusas, se disiparía la ansiedad y la frustración.

Señala Bandura (1987), existe una notable diferencia entre poseer una capacidad y saber utilizarla en situaciones diversas.

5.5 Rendimiento académico y clima escolar

El maltrato escolar, físico y emocional que los estudiantes reciben de sus maestros, también puede afectar el rendimiento académico y reflejarse en notas pobres y bajas tasas de graduación (Fortana, 1992, p. 98).

El clima del aula o ambiente de aprendizaje es el conjunto de propiedades organizativas, tanto instructivas como psico-sociales que permiten describir la vida del aula y las expectativas de los escolares se asocian significativamente a sus resultados de aprendizaje, a su atención y a su comportamiento (Bethencourt y Báez, 1999, p. 551).

Hyman (1985), existe una relación entre el rendimiento académico de los estudiantes y el clima democrático del aula, en donde el profesor ejerce el papel de guía y motivador de la participación de los estudiantes.

Jadue (2002), plantea que a través del desarrollo de la competencia emocional en la comunidad educativa es posible crear en la escuela factores protectores para un adecuado desarrollo del alumno, lo que favorece el rendimiento escolar

5.6 Rendimiento escolar y responsabilidad familiar

El maltrato físico y emocional en el hogar infligido por madres, padres o tutores a niños y niñas puede reducir las posibilidades de graduarse del colegio (Strauss & Colby, 2001).

Lareau (1987), los padres de familia que tienen bajos recursos no solo presentan bajos niveles educativos, sino que además carecen de materiales de apoyo y tiempo para involucrarse en actividades con sus hijos.

Las calificaciones que obtienen los alumnos, como resultado de su rendimiento escolar, están relacionado con la dinámica familiar, ya que en aquellas familias en donde los alumnos se comunican frecuentemente con sus padres, en donde las formas de decisiones es asumida por ambos padres; el rendimiento es aceptable ya que el clima familiar al ser el más adecuado, contribuye a las relaciones familiares favorables que influyen en la forma de la personalidad del niño (Vera, 2005, p. 17).

5.7 Diagnóstico y plan de mejora

Para la puesta en ejecución el plan de acción, necesariamente se tuvo que partir de un diagnóstico que permitió observar las debilidades, la gravedad de las debilidades y la visualización de las posibles estrategias y actividades para mejorar la problemática.

5.7.1 Diagnóstico

Calificaciones obtenidas de los registros y promediadas por cursos.

CURSOS	NO DE ALUMNOS	LENGUA ESPAÑOLA	MATEMÁTICA	CIENCIAS NATURALES	CIENCIAS SOCIALES
8vo A	36	68%	62%	66%	68%
8vo B	35	61%	60%	61%	65%
8vo C	34	67%	64%	65%	60%
8vo D	33	58%	52%	63%	60%
Totales	138	63.5%	59.5%	63.7%	63.2%

Fuente: Promedio de los Registros de cada curso

Evaluación realizada por el investigador para tomar la muestra de su rendimiento. Los 8vos evaluados fueron dos de la mañana y dos de la tarde, totalizando 138 estudiantes. El cuestionario se le aplicó a todos los estudiantes en igualdad de condiciones, las pruebas tenían diez preguntas, se aplicó una prueba por cada área, o sea, Lengua Española, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Estos fueron los resultados:

NO. DE ALUMNOS	LENGUA ESPAÑOLA	MATEMÁTICA	CIENCIAS NATURALES	CIENCIAS SOCIALES	TOTALES	PROMEDIO
138	53%	48%	61%	66%	228	57%
Diferencias	-10.5%	-11.5%	-2.7%	2.8%	-24.7 + 2.8	-21.9

Fuente: Datos obtenidos de las pruebas de rendimiento o diagnóstico aplicado por el investigador.

En la evaluación realizada a los cuatro octavos, o sea, a los 138 estudiantes se obtuvieron unos resultados no muy positivos, lo que llamó la atención en el proceso de la investigación. Tal como se muestra en la tabla superior en sentido general en Lengua Española sacaron un 53% con un saldo de puntos negativos de -10.5% referente a los que tenían acumulados; en matemática 48% con una negatividad de -11.5% siendo estas dos asignaturas las que menos rinden intelectualmente los

estudiantes. En Ciencias Naturales se promedió 61% con un -2.7% negativo y en Ciencias Sociales alcanzaron 66% con 2.8% sobre el mínimo requerido para promover la asignatura. Dado estos resultados negativos articulamos las siguientes actividades para tratar de revertir el bajo rendimiento de los estudiantes.

5.7.2 Planificación y acción

Propósito General: Implementar diversas acciones que contribuyan a elevar el rendimiento académico de los estudiantes de 8vo.

ACTIVIDADES A DESARROLLAR	DURACIÓN/TIEMPO	RESULTADOS ESPERADOS	TÉCNICAS PARA CONTROLAR LA ACCIÓN	COMENTARIOS
1. Charla de motivación y concientización dirigida a estudiantes.	2 horas	- Aumentar el nivel de motivación de estudiantes y concientizarlos sobre la importancia del aprendizaje	Registro de observación	Responsabilidad de los investigadores
2. Taller dirigido a los estudiantes sobre técnica y hábitos de estudios.	2 horas durante cuatro semanas.	- Adquisición de técnicas y hábitos de estudio para un mejor aprendizaje	Entrevista a los maestros y maestras	A cargo de la orientadora
3. Charla a los padres y tutores de los estudiantes sobre funcionalidad familiar y su rol en el aprendizaje de los hijos.	2 horas	- Mejorar el nivel de responsabilidad de los padres con sus hijos en el hogar y en el centro educativo	Diálogo con los padres o tutores.	A cargo de la orientadora
4. Charla a los maestros y maestras sobre el clima escolar (Relación maestro-estudiantes).	2 horas	- Mejorar el clima escolar o relación maestro-estudiante).	Observación	Especialista externo
5. Taller de reforzamiento Sobre los contenidos curriculares, en que presentan dificultad los/as maestros/as.	Una semana	- Dominio de los contenidos curriculares por parte de los/as maestros/as.	Observación en el proceso de enseñanza.	Especialistas en las áreas curriculares
6. Taller de reforzamiento de algunos contenidos curriculares que evidencian debilidad en los estudiantes.	Dos semanas	- Dominio de los contenidos curriculares por parte de los/as estudiante.	Prueba escrita	Investigadores

5.8 Fase de Observación

La observación la expresamos en los siguientes resultados de una evaluación realizada después de la planificación y las actividades realizadas con el objeto de mejorar dichas debilidades. En la misma se compara lo encontrado en el año educativo 2011-2012 y los resultados del 2012-2013.

Resultados del pos-test

El promedio general del Área de **Lengua Española** en el año escolar 2011-2012 fue de 71.14%

El promedio general del Área de Lengua Española en el año escolar 2012-2013 fue de 80.00%.

Diferencia de 8.86%

El promedio general del Área de **Matemáticas** en el año escolar 2011-2012 fue de 67.38%.

El promedio general del Área de Matemáticas en el año escolar 2012-2013 fue de 77.05%.

Diferencia de 9.67%

El promedio general del Área de **Ciencias Sociales** en el año escolar 2011-2012 fue de 73.10%

El promedio general del Área de Ciencias Sociales en el año escolar 2012-2013 fue de 81.4%

El promedio general de **Ciencias Naturales** en el año escolar 2011-2012 fue de 68.67%

El promedio general de Ciencias Naturales en el año escolar 2012-2013 fue de 80.96%

Diferencia 12.29%

6. Conclusiones

Luego de la realización del análisis comparativo de las estadísticas y de la evaluación, en la presente investigación se llegó a las siguientes conclusiones:

Desarrollar los principios de mejor conocimiento de sí mismo: La educación en 8vo grado debe servir para que el estudiante conozca mejor sus potenciales de conocimientos y competencias, para que vea cuál es su capacidad para realizar cualquier actividad intelectual y de razonamiento.

Los factores que inciden en el bajo rendimiento académico de los estudiantes de 8vo, son múltiples, de los cuales se logró determinar los principales como:

La falta de motivación de los estudiantes; la repetición de métodos tradicionales y el uso de estrategias aburridas se ha ocupado de que los estudiantes mantengan un bajo perfil intelectual, el no seguimiento continuo de los padres a la formación de los hijos, el ambiente del aula y la escuela desfavorable y, finalmente, la falta de recursos tecnológicos adecuados. En el futuro, los estudiantes tendrán lagunas dadas las debilidades de formación con la que son promovidos a cursos superiores.

6. Recomendaciones

Luego de expresada la conclusión de este estudio realizamos las siguientes recomendaciones:

- 1) Motivar el aprendizaje por competencias a los estudiantes en el aula y en el entorno del hogar.
- 2) Tratar por todo los medios de utilizar metodologías innovadoras y que sean del interés de los estudiantes. Además que las actividades sean creativas y nuevas utilizando diferentes escenarios y recursos para que las clases sean más divertidas y del interés de los estudiantes.
- 3) Por otra parte, se les recomienda a los padres ser más responsables en la formación de sus hijos, dándole asistencia y seguimiento, participando en las actividades escolares en la que estudian sus hijos.
- 4) Mejorar significativamente el ambiente del aula y la escuela para que esta se convierta en un lugar acogedor para el aprendizaje.

- 5) Y, finalmente, dotar a los centros educativos de tecnologías suficientes y adecuadas para que estos se interesen más en aumentar su rendimiento escolar en todas las áreas del saber.

Referencias

- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bethencourt, J., & Báez, B. (1999). Corporación del ambiente de aprendizaje en la clase de lengua y matemática. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52(4) 551-567.
- Bricklinn (s.f). Bajo rendimiento escolar. Recuperado de <http://www.scielodiscreto.php?pid=S037041061998000300002&scrip=sciarttext&ting=en>.
- Colmenares, M., & Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión.
- De Natale, M. (1990). Rendimiento escolar. En G. Flores, D'Acas y Gutiérrez, I. *Diccionario de ciencias de la educación*. Madrid: Paulinas.
- Fortana, D. (1992). *La disciplina en el aula*. México: Editorial Santillana.
- Grandez, C. (1991). Niveles de ansiedad estado y ansiedad de rasgos en estudiantes del 3 °, 4 ° y 5° año de secundaria con bajo rendimiento en matemáticas frente al examen final.
- Gutiérrez, P., Camacho, N., Martínez, M (2007). Autoestima, funcionalidad familiar y rendimiento escolar en adolescentes. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es/revistas/atencion-primaria-27/autoestima-funcionalidad-familiar-rendimiento-escolar-adolescentes-13112196-originales-2007>.
- Hunt, D. E. (1979). Learning Styles and student needs: An introduction to conceptual level. En *Students learning styles: diagnosing and prescribing programs*. (27-38). Virginia: NASSP.
- Hyman, I. (1985). Corporal punishment is it answer to you discipline problem? (Part I). *Education Oasis*, 1(2) 6-7.
- Jadue, J. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, a la deserción y al fracaso escolar. Estudio pedagógico. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100012&lng=en&nrm=iso

4^{TO}

CONGRESO
INTERNACIONAL



ideice

20
13

UN NUEVO
MAESTRO PARA
UNA NUEVA
ESCUELA

PANEL 2. INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN



2.a - La enseñanza constructivista e interdisciplinariedad curricular

Dra. Zamira Asilis

Introducción

Entre las universidades de la República Dominicana se encuentra la Universidad Católica Nordestana (UCNE), ubicada en San Francisco de Macorís, región noreste del País. La UCNE cuenta con cuatro facultades y trece escuelas, entre ellas, la de Arquitectura. En su plan de estudios se encuentran las dos asignaturas objeto de esta ponencia, la cual consta de dos partes:

Primera parte: consiste en una investigación-acción sobre el aprovechamiento académico de los estudiantes de la asignatura Historia del Arte y la Arquitectura. 1. Los propósitos de este plan de intervención fueron: (a) elevar el nivel de interés y rendimiento de los estudiantes en la referida asignatura, (b) adoptar una innovación metodológica para el aprendizaje de la Historia del Arte y la Arquitectura, (c) establecer los prerrequisitos necesarios en el Plan de Estudios de Arquitectura.

Segunda parte: es el ejemplo de la interdisciplinariedad curricular de una práctica docente, de la implementación de la innovación metodológica para el aprendizaje de la *Historia del Arte y la Arquitectura I*, impartida en el cuarto semestre, aplicada a la asignatura *Liderazgo en Arquitectura*, impartida en el último semestre de la carrera.

En ambas asignaturas, se aplicaron los principios constructivistas: saber ver, saber interpretar, saber hacer. Los contenidos: cognitivos, procedimentales y actitudinales: *Saber qué, saber cómo y saber ser*. Se implementaron estrategias metodológicas y herramientas didácticas comunes, tales como: (a) recuperación y socialización de experiencias y saberes previos; (b) de descubrimiento e indagación; (c) planeación y ejecución de actividades artísticas; (d) desarrollo de la creatividad.

PRIMERA PARTE

Investigación-acción sobre el aprovechamiento académico de los estudiantes de la asignatura Historia del Arte y la arquitectura I

Contextualización del tema y el problema

El propósito de este proyecto de investigación-acción fue implementar un plan de acción que permitiera mejorar los aspectos que inciden en el índice de reprobación de la asignatura Historia de la Arquitectura I. Para ello se realizó una investigación descriptiva de las principales variables que afectan esta problemática. Una vez identificados los elementos, se procedió a diseñar un plan de intervención tendente a lograr la reducción del índice de reprobación.

Los síntomas del problema que se verificaron fueron:

El alto índice de reprobados en el cuatrimestre 2-2004, equivalente a un 38.2%. Los estudiantes que obtuvieron la calificación C (29.4%), lo que significó un bajo rendimiento que ascendió al 67.6%. La comparación del porcentaje anterior de reprobados con las calificaciones obtenidas en ese mismo período, con las calificaciones óptimas de A fue igual a 8.8% y B fue 23.5%, que equivalían a un 31.3%, se evidenció que el índice de reprobados fue mayor que estas últimas.

Antecedentes del problema

Verificación de los antecedentes de forma real: sondeo entre directores de Escuelas y profesores de las escuelas del país; investigación bibliográfica y electrónica en relación al tema, tanto nacional como mundialmente; análisis de la relación de las calificaciones de la asignatura Historia de la arquitectura I, comprendidas en los períodos de 3-2002 al 2-2006; análisis del pensum de la carrera para revisión curricular, verificaciones de prerrequisitos y las competencias de los estudiantes con respecto a los conocimientos previos; análisis del número de estudiantes retirados en Historia de la Arquitectura I, períodos 2-2003 al 2-2006.

Causas del problema: factores de incidencia en el bajo rendimiento académico de los discentes

Falta de interés, los estudiantes consideraron que la historia tiene poca importancia y en una escala del uno al cinco ellos les dieron un dos a la asignatura; deficiencia en la redacción, esta viene desde el bachillerato; no les gusta leer, ni hacer resúmenes; del Internet bajan la información pero no se ocupan de su lectura y aná-

lisis; miedo a las asignaturas teóricas; falta de conocimientos previos; no adecuación de la metodología tradicional de la enseñanza-aprendizaje; alto porcentaje de deserción de los estudiantes en la asignatura, en la mayoría de las universidades llega a un 40%.

Los objetivos fundamentales que guiaron esta investigación fueron los siguientes

1. Incrementar el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura Historia del Arte y la Arquitectura I. 2. Aplicar estrategias metodológicas innovadoras para elevar el interés en el proceso enseñanza aprendizaje de la Historia del Arte y la Arquitectura I. 3. Formular una propuesta para establecer los prerrequisitos necesarios en el pensum de Arquitectura para disminuir el bajo nivel de rendimiento académico exhibido.

Las preguntas que guiaron esta investigación-acción fueron las siguientes:

6. ¿Cuál es el nivel de motivación de los estudiantes para el aprendizaje de la asignatura Historia del Arte y la Arquitectura I?
7. ¿Cuáles son los factores por los que los estudiantes no muestran interés por el aprendizaje de la Historia del Arte y la Arquitectura I?
8. ¿Cuáles son los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre la asignatura?
9. ¿Influye el lugar de procedencia del estudiante y su estamento socioeconómico en el aprendizaje de la asignatura?
10. ¿Cómo influye la metodología utilizada por el profesor en el rendimiento académico y en la motivación de los discentes?

Principales referentes teóricos

Las ideas más relevantes se basaron en los siguientes autores:

- **Pérdida del interés:** Gallardo (2000), Paredes (2000).
- **El currículo:** Villarini (1997).
- **Conocimientos previos:** Díaz (1990), Medina y Rodríguez (2001).
- **Enseñanza de la arquitectura:** Araneda (2000).

- **Aprendizajes significativos:** Díaz (1990), Jiménez (2000).
- **Motivación y estructura pedagógica:** Marchant (2000).
- **Estrategias de aprendizaje:** Brochbank y McGill (2002), Marchant (2000), Medina y Rodríguez (2001).
- **Análisis de los prerrequisitos:** Medina y Rodríguez (2001).
- **Las inteligencias múltiples según Gardner:** Lapalma (2001), Libedinsky (2004).
- **La creatividad:** Gardner (1995), Bar (2004).
- **El constructivismo:** Carretero (1997), Rodríguez (1997), Román (2006).
- **Competencias profesionales del profesor universitario:** Manso y Román (2003).
- **Coordinación entre las diversas disciplinas:** Rodríguez (1997), Juan Pablo II (2003).

Metodología

Esta investigación es descriptiva. En ella se determinaron los índices alcanzados en la asignatura de Historia de la Arquitectura I, el número de reprobados, retirados. Se tomó como base la información archivada de los estudiantes. La población que esta investigación incluyó como objeto fueron los estudiantes de la asignatura de Historia del Arte y la Arquitectura I de la carrera de Arquitectura de la UCNE, del período 1-2008. Con los datos obtenidos se analizó la incidencia de estos índices en el rendimiento académico. Las variables objetos de estudio fueron (a) la gestión docente, (b) la tipología de los discentes y (c) la estructura curricular.

Los objetivos terminales de la investigación fueron

1. Incrementar en un 25% el nivel de aprobación de los estudiantes que participaron en la asignatura Historia de la Arquitectura I. 2. Aplicar un grupo de estrategias metodológicas innovadoras en la enseñanza aprendizaje de la Historia del Arte y la Arquitectura I. 3. Establecer los prerrequisitos necesarios en el currículo de Arquitectura para disminuir en un 25% el bajo nivel de rendimiento académico exhibido por los discentes.

Durante la realización del estudio se desarrollaron las siguientes fases

Fase 1: Definición de la situación actual: En esta fase se definió la situación actual de los estudiantes de la asignatura Historia del Arte y la Arquitectura I, seleccionados en la muestra. Se ejecutaron acciones que coadyuvaron a mejorar y cambiar las deficiencias encontradas y a reforzar los aspectos que resultarán adecuados en el desempeño académico de estos.

Fase 2: Académica curricular: En esta fase se llevaron a cabo las transformaciones académico-curriculares requeridas para que el rendimiento en la asignatura de la Historia del Arte y la Arquitectura I fuera óptimo. Se analizó cómo incidía en esta la ausencia de algunos prerrequisitos, tomando como base el pensum de la carrera.

Fase 3: Gestión docente: En ella se realizó un exhaustivo análisis de la gestión del docente y cómo esta influía en el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Historia del Arte y la Arquitectura I. Se utilizaron los reportes de calificaciones de los estudiantes y las estadísticas de las calificaciones obtenidas en los períodos señalados; los retiros realizados por los discentes y los exámenes y prácticas de la asignatura de Historia del Arte y la Arquitectura I.

Fase 4: Diseño de un sistema de seguimiento: Esta fase se implementó de manera permanente en la UCNE. El objetivo de la misma fue contrarrestar el bajo rendimiento académico de los estudiantes de Arquitectura no solo en la asignatura de Historia del Arte y Arquitectura I.

Presentación de los resultados y análisis de la información

Durante el período de intervención pudo verificarse que los factores que incidían en el bajo rendimiento académico en los discentes eran los siguientes. Los conocimientos previos eran deficientes; luego de los cursos impartidos a los discentes, estos lograron comprender mejor la asignatura intervenida. La asignatura estaba ubicada en el tercer semestre, llegaban con poca madurez a la clase, eran necesarios ciertos prerrequisitos. La interdisciplinariedad no era tomada en consideración por los docentes. El programa de la asignatura Historia del Arte y la Arquitectura I era muy extenso, abarcaba desde la Prehistoria hasta el Período Gótico; en la intervención se redujo el contenido desde la Prehistoria hasta la Edad Antigua.

En la intervención se elaboró un programa de asignaciones donde figuraban los conocimientos elaborados, la ejecución de actividades artísticas, talleres y exposiciones orales; permitieron expresar gráficamente ideas fundamentales, lo que permitió los siguientes logros. Los docentes de la Escuela de Arquitectura después de tomar los cursos sobre elaboración de programas, estrategias didácticas y evaluación educativa les permitieron conocer los nuevos paradigmas educativos y las teorías cognitivas actuales. La nueva estructura del programa de la asignatura, con la incorporación de las nuevas tendencias educativas arrojó una marcada diferencia entre los resultados anteriores y los logrados luego de la intervención. Los cursos impartidos sobre redacción creativa y nociones de estética les permitieron reconocer la importancia de poder expresar sus ideas y descubrir la belleza. Valoraron el proceso de redacción como medio eficaz para expresar su pensamiento, perfilaron el gusto estético y la percepción e interpretación crítica de las imágenes.

Principales resultados y su discusión: Los resultados fueron los esperados:

- **El profesor** obtuvo 98 puntos en la evaluación.
- **De los 20 discentes:** 18 obtuvieron la calificación de A... (90%)
02 obtuvieron la calificación de B... (10%)

Este plan fue diseñado para responder a las **interrogantes** de la investigación:

La **primera** versaba sobre el nivel de motivación de los estudiantes para el aprendizaje de la asignatura Historia del Arte y la Arquitectura I. La recuperación de saberes mostró que un 90% consideraba que la clase objeto de estudio era muy interesante, mientras que un 10% la evaluó como interesante. Al final 100% mostró una motivación que superó la apreciación inicial.

La **segunda** preguntó sobre los factores por los que los estudiantes no muestran interés por su aprendizaje en la asignatura. Los resultados señalaron que dicho interés depende, en gran parte, de las estrategias que se utilicen al impartir las clases.

La **tercera** indagaba sobre cuáles son los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre la asignatura. Estos estaban referidos a conocimientos de estilos artísticos y arquitectónicos, y los resultados obtenidos no superaron ni el 50%. Otro de los prerrequisitos era el

conocimiento sobre ubicación de tipologías arquitectónicas y conocimiento de la localización de países en los continentes, cuyos conocimientos no dominaban.

La **cuarta** preguntaba sobre cómo influye el lugar de procedencia del estudiante y su estamento socioeconómico en el aprendizaje de la asignatura. Resultados: 60% son oriundos de San Francisco de Macorís, y el 40% de otras ciudades. El 70% estudió en colegios privados y el 30% en escuelas públicas y politécnicos. En cuanto a condición laboral un 25% de ellos trabajaba y un 75% no lo hacía. Y esto repercutía en el rendimiento, pues se requiere inversión significativa de dinero para la compra de materiales. En cuanto a los *viajes al exterior* el estudio mostró que un 50% de los estudiantes de la asignatura objeto de estudio no había viajado. Esto también repercute en el rendimiento.

La **quinta** pregunta: ¿Cómo influye la metodología utilizada por el profesor en el rendimiento académico y en la motivación de los discentes? La investigación arrojó que la aplicación de la nueva metodología a los 20 discentes en la asignatura objeto de este estudio mejoró el aprovechamiento. De 20 estudiantes, 18 obtuvieron A y 2 lograron la calificación de B, porque fueron protagonistas en todas las actividades. Esto incrementó motivación e interés.

Recomendaciones:

- Esta investigación-acción puede servir de modelo para que las instituciones de educación superior, especialmente el Ministerio de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT), la tome como fuente de inspiración no solo para las escuelas y facultades de arquitectura, sino para las demás facultades de las universidades.
- Despertar el interés de otros investigadores.
- Puede ser empleada por otras universidades que presenten el mismo problema que se plantea en este estudio.
- Es primordial que los estudiantes se sientan motivados por ese mundo desconocido del espacio arquitectónico. Y Paredes (2000) se pregunta: “¿Cómo producir interés para enseñar a aprender?” (p. 35).
- La respuesta que ofrece es que *debe utilizarse el recurso lúdico*.

- El constructivismo ofrece esa prerrogativa de vislumbrar la clase de Historia del Arte y la Arquitectura I, como un espacio para la creación, la valoración, el disfrute y otras manifestaciones que operan bajo el marco de la *ludicidad*.

SEGUNDA PARTE

Ejemplo de la interdisciplinariedad curricular de una práctica docente, de la implementación de la innovación metodológica para el aprendizaje de la *Historia del Arte y la Arquitectura I*, impartida en el cuarto semestre, aplicada a la asignatura *Liderazgo en arquitectura*, impartida en el último semestre de la carrera.

Metodología propuesta para la asignatura Historia del Arte y la Arquitectura I

Dada la diversidad de contenidos implicados en el aprendizaje, la asignatura requiere de la utilización de estrategias variadas y de criterios que permitan que los discentes y docentes se apropien de la diversidad de conocimientos implicados en estos procesos. En el transcurso de la primera sesión se distribuyeron las asignaciones, y se integraron los equipos de trabajo, en función del número total de alumnos. Con base en lo anterior, el profesor elaboró el calendario detallado de trabajo.

Las sesiones de clases fueron de tres horas de duración. Durante el transcurso de las mismas se aplicaron estrategias de: Recuperación de experiencias y saberes previos, a través de historias de vida con la elaboración de brochures o despleables. Búsqueda de información, en diversas fuentes: bibliográficas, hemerográficas, webgráficas, videográficas, personales y otras. *De descubrimiento e indagación*, para redactar glosarios ilustrados de términos de la asignatura, planificar proyectos y collages. *-De creación y redacción*, elaboración de revistas originales, carpetas o álbumes. *-De conocimientos elaborados*: estudios de casos, elaboración de mapas conceptuales. *-Presentación temática*. Los alumnos por equipos, prepararon presentaciones de los temas previamente asignados. *Elaboración de maquetas*.

Recursos para el aprendizaje

- **Humanos**: docentes, discentes, bibliotecarios, especialistas en el área
- **Materiales**: papel, pintura, cartón, lápices, madera, entre otros.

- **Tecnológicos:** Televisión, datashow, CD, radios, computadoras, películas, videos.
- **Socioculturales:** Lugares de interés, museos, etc.

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

Referencias

- Araneda, C. (2000). *Taller en la enseñanza de la arquitectura en Chile*. Santiago de Chile: SEE.
- Arrieta, B., & Meza, R. (2000). Algunas estrategias para el mejoramiento de la lectura y de la redacción en estudiantes universitarios de recién ingreso. *Revista Investigación y Postgrado*, 15(1), 14-16.
- Bar, N. (2004). *Las emociones son más poderosas que la razón*. Recuperado de <http://www.turemanso.com.ar/fuego/educación/goleman.html>
- Brockbank, A., & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. México: Luis Vives Editorial.
- Díaz, F. (1990). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Gallardo, V. A. (2000). *La comunicación en la instrucción docente*. Chile: Universidad Bio-Bio.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Recuperado de <http://www.galeon.com/hispavista.com/aprenderaaprender/intmultiples/intmultiples.htm>
- Jiménez, R. (2000). *Reflexiones sobre la enseñanza de la arquitectura*. Santiago de Chile: Universidad Santiago de Chile.
- Juan Pablo II. (2003, Noviembre). El reto de la enseñanza de la comprensión lectora. *La Ventana*, 2(4). Recuperado de <http://www.revista.magisterio.com>
- Lapalma, R. (2001). *¿Qué es eso que llamamos Inteligencia?* Recuperado de <http://www.galeon.com/hispavista.com/aprenderaaprender/intmultiples/lapalma.htm>
- Libedinsky, J. (2004). *Qué es ser inteligente a fines del siglo*. Recuperado de <http://www.turemanso.com.ar/fuego/educación/inteligente.html>
- Marchant, H. (2001). *Fundamentos para un taller transversal*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Medina, N., & Rodríguez, M. (2000). *Programa de desarrollo de competencias académicas*. México: Universidad Veracruzana.
- Méndez, C. (2000). *Metodología de la investigación*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Núñez, P. (2006). *Comprensión lectora*. (Documento presentado en el Taller de Comprensión Lectora). Santo Domingo: Octaedro.
- Silvestre, R. (2004). *La enseñanza de la historia del arte en la Universidad Autónoma de Santo Domingo*. (Documento presentado en entrevista realizada). Santo Domingo, República Dominicana.
- Soto, A. (2004). *La enseñanza de la historia de la arquitectura*. (Documento presentado en entrevista realizada). Santo Domingo, República Dominicana.
- Villarini, A. R. (1997). *Currículo orientado al desarrollo humano integral*. Río Piedras: Biblioteca del Pensamiento Crítico.

2.b - Desarrollo de procesos de comprensión y producción discursiva: una propuesta interdisciplinaria

José A. Rodríguez Núñez

Presentación

El presente proyecto se enmarca en la asignatura Lengua Española Básica II, contenida en el plan de estudios de la licenciatura en Educación Básica, concentración en Lengua Española y Ciencias Sociales, curso pertinente para implementar los procesos de comprensión y producción de textos académicos, con miras a obtener mejores resultados durante los procesos de análisis, interpretación y construcción de mensajes.

El referido proyecto fue implementado durante el período académico enero-abril 2013. Esto con finalidad de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, el contexto académico dentro del cual se insertan las distintas asignaturas y a la vez incidir en la formación de profesionales docentes que reflexionen y transformen su práctica discursiva.

Esta propuesta, de carácter lingüístico-pedagógica, está fundamentada en diversas corrientes inherentes al enfoque funcional y comunicativo de la lengua, vigente en el diseño curricular de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española en el país. Entre las corrientes referidas podemos mencionar el constructivismo, la pragmática, la lingüística textual, la sociolingüística y el análisis del discurso. En este sentido, una adecuada selección bibliográfica servirá de soporte teórico y metodológico para el desarrollo de esta propuesta.

Debido a su carácter interdisciplinar, profesores de otras áreas obtendrían resultados favorables al implementar técnicas para la comprensión de textos académicos, independientemente de la asignatura impartida. Por tanto es de esperar que esta presentación constituya un verdadero aporte para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Introducción

Leer y escribir constituyen dos usos concretos de la lengua. Debido a su complejidad en situaciones diversas, los procesos inherentes a la lectura y escritura implican el desarrollo de competencias comunicativas, hasta cierto punto reservadas, por no decir exclusivas, para quienes a través de un proceso continuo, reflexivo y sistemático

han adquirido y asumido nociones lingüísticas, entiéndase desarrollo del código escrito o sistema de signos completo e independiente. Esto significa conocer las reglas lingüísticas de la lengua que se habla: gramática (Cassany 2000, p. 120), lo que para Carlos Lomas (1999, p. 321) significa un saber del conocimiento lingüístico: conocer la lengua, conocimiento que ha de manifestarse a través del uso en situaciones específicas y contextos diferentes. En efecto, este saber se traslada a un saber hacer, lo que significa el desarrollo de unas etapas en las que intervienen estructuras lingüísticas adquiridas y asumidas, que garantizan la selección y organización de las ideas, construidas por el hablante.

Ahora bien, ¿hasta qué punto están siendo orientados y desarrollados los procesos de comprensión (lectura) y producción (escritura) en el terreno académico, entiéndase, la universidad. Desde la clase de español, ¿qué textos estamos seleccionando para su análisis e interpretación? ¿Con qué criterios están siendo seleccionados? ¿Responden a las demandas comunicativas del estudiantado? Estas y otras interrogantes surgen y a la vez sirven de reflexión para el desarrollo de prácticas docentes renovadas, que satisfagan el desempeño comunicativo de los nuevos estudiantes que ingresan a la universidad.

Entonces, ¿qué textos hemos de privilegiar, tanto para su lectura como para su escritura? Por supuesto que el texto académico, pues este contiene no solo los escritos que producen los estudiantes durante su etapa de formación en la universidad y otras instituciones (ensayos, monografías, artículos, informes...) Es posible distinguir además, entre aquellos otros que tienen un destinatario externo.

El rasgo definitorio del texto académico que transmite información es el hecho de que el emisor dispone de un saber del que en principio, parece carecer el lector. Por medio del texto se busca aproximar los conocimientos del emisor al receptor, de modo que se acabe estableciendo un equilibrio entre los datos enciclopédicos de uno y de otro. Para obtener este equilibrio el emisor tiene que seleccionar cuidadosamente la información y utilizar un estilo claro, objetivo y preciso.

En definitiva, la lectura y la escritura de textos académicos se convierten en una tarea ardua y permanente para los estudiantes. Nuestra inquietud es: ¿Hasta qué punto estarán estos en condiciones de asumir con precisión estos géneros discursivos? ¿Cuál ha de ser nues-

tro rol al respecto? ¿Será este un compromiso exclusivo de los profesores de español o por el contrario será un compromiso de todos?

Problemática específica

En su artículo *“Enseñar y aprender a leer y a escribir en la universidad”*, su autora Rafaela Carrasco sostiene que suponemos que al alcanzar el nivel universitario los estudiantes deben saber leer y escribir. Sin embargo, las líneas investigativas *“leer y escribir en la universidad”*, *“leer y escribir a través del currículo”*; *“leer y escribir a través de todas las disciplinas”*, *“alfabetización académica”*, *“escribir y leer para pensar críticamente”*, etc., parecen desmentir este supuesto.

“Ciertamente, después de, al menos, doce años de escolaridad hasta llegar a la universidad, los alumnos habrán tenido incontables oportunidades de lectura y escritura. No obstante, los tipos de textos y tareas o actividades a las que se verán enfrentados en la universidad representarán para ellos un verdadero reto cognitivo, distinto a los niveles anteriores”, según sostiene Carrasco.

Corresponde entonces ofrecer los andamios necesarios para apoyar al estudiantado en el proceso de lectura y escritura de los textos académico-científicos de los que tendrán que aprender y con los que tendrán que aprender en la nueva comunidad de lectores y escritores en que se inician. Esto así, debido a las distintas vicisitudes que tendrán que enfrentar los estudiantes, las cuales exponemos a continuación.

1. **Desconocimiento de los géneros discursivos:** Al ingresar a la universidad, el estudiantado está expuesto a leer textos diversos, por medio de consulta bibliográfica; sin embargo, el desconocimiento de los distintos géneros discursivos obstaculiza la búsqueda y selección de información. Esto así, ya que los estudiantes pretenden leer todos los textos sin establecer distinciones entre el tipo de texto, el contexto, el registro lingüístico, su nivel de lengua, su estilo. En definitiva, características muy particulares del texto en ocasiones no son consideradas por el estudiante.
2. **Descontextualización discursiva:** En ocasiones el estudiantado se ve afectado por la multiplicidad de sentidos que puede tener un mismo texto en diferentes momentos y espacios. Desconoce las condiciones socioculturales en que se produce el texto;

ignora los diferentes matices, enfoques y perspectivas desde donde puede analizarse una misma realidad y un mismo aspecto. Al desconocer el contexto, la lectura se torna atomizada, instantánea e inmediata; poco profunda y caracterizada por el desconocimiento. En efecto, la capacidad de juzgar y cuestionar desaparece en el primer contacto con el texto. Establecer las condiciones de veracidad e idoneidad de lo que se dice en un escrito resulta muy complejo.

3. **Referentes limitados:** Es común que los estudiantes universitarios en los primeros semestres desconozcan teorías, términos e informaciones propias del campo profesional en que empiezan a capacitarse. También suele suceder que no cuentan con una formación previa como lectores competentes. Esta situación no es ajena al estudiantado del ISFODOSU, quienes manifiestan limitaciones en el ámbito lexical, contextual y conceptual, inherente al texto objeto de estudio.
4. **Lectura fragmentada:** Consiste en una lectura poco estratégica. Como su nombre lo indica, se hace por partes, bloques o pequeños aportes del texto.

Los estudiantes muchas veces leen así con la finalidad de extraer del texto lo que entienden que es lo que le preguntará el docente. Esto se traduce en ambigüedades, contradicciones e imprecisiones en la interpretación.
5. **Lectura pasiva:** En esta forma de leer prima el desinterés. Frente al texto, el lector no genera ninguna inquietud, y no interpone cuestionamiento o reacción. El estudiante no se preocupa por saber si lo que está leyendo es verdad, si ha sido escrito por alguien que conoce el tema, si existen otras perspectivas y si dichos planteamientos ya han sido rebatidos.

Problemática evidencias

DESCONOCIMIENTO DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS	NO DIFERENCIA TIPOS DE TEXTO NI ESTILO
Descontextualización discursiva	Ignora condiciones socioculturales y contextos en que se produce la información
Referentes limitados	Desconoce información necesaria
Lectura fragmentada	Desorganiza la información recibida, lo que da lugar a confusiones y ambigüedades
Lectura pasiva	Espera que el texto le aporte todo

Objetivos

General

Crear espacios de reflexión, interacción y participación destinados a mejorar los procesos de comprensión e interpretación de textos académicos.

Específicos

- Diseñar estrategias que faciliten el desarrollo de los procesos de comprensión e interpretación de textos académicos.
- Elaborar criterios para la identificación y selección de textos diversos correspondientes a las distintas disciplinas, a partir de su género discursivo y tipología textual.
- Analizar elementos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos inherentes a textos de carácter académico.

Métodos de implementación

Para la ejecución de este proyecto, desde el inicio del presente período académico venimos desarrollando en la asignatura de Español I los siguientes procesos:

PRIMER MOMENTO	Exploración
SEGUNDO MOMENTO	Compilación
TERCER MOMENTO	Planificación
CUARTO MOMENTO	Aplicación
QUINTO MOMENTO	Evaluación

Primer momento: exploración

Durante este momento, el docente interroga a sus estudiantes con relación a los procesos de lectura desarrollados en las distintas disciplinas o asignaturas. Para obtener informaciones precisas, se les aplica el siguiente cuestionario:

1. ¿En qué difieren los textos que estás leyendo en la universidad con los leídos en los niveles anteriores?
2. ¿Qué tipos de textos estás leyendo en las distintas asignaturas?
3. ¿Con qué intención o finalidad los lees?
4. ¿Qué procesos de lectura vas desarrollando?

5. ¿Qué estrategias de lectura conoces? ¿Cuáles aplica?
6. ¿Con cuáles dificultades te has encontrado al momento de leer? ¿Las has superado? ¿Cómo?

A partir de las informaciones obtenidas, como resultado del anterior cuestionario, el docente decide conocer los textos que están leyendo sus estudiantes en las distintas asignaturas.

Segundo momento: Compilación de texto

Los textos leídos por los estudiantes en otras asignaturas son llevados al curso de español. Los estudiantes los leen en clase (aunque no completos, por razones de tiempo). Posteriormente a la lectura, son resaltadas las complejidades que obstaculizan la comprensión. Entre estas dificultades podemos mencionar las siguientes:

- Registro lingüístico especializado, con características propias de una determinada asignatura.
- Vocabulario o léxico caracterizado por el tecnicismo inherente a los textos académicos.
- Contexto ajeno a la realidad del estudiante.
- Referentes que exigen un nivel de profundización mayor que el que traen los estudiantes.
- Estructuras que requieren niveles de organización para la interpretación discursiva.

3er. momento: Planificación

Conocidas las dificultades manifestadas por los estudiantes con relación a la lectura de textos académicos, el docente desarrolla procesos de planificación destinados a mejorar los procesos de comprensión e interpretación de textos académicos. Para esto, el docente diseña un plan distribuido en tres niveles de contenidos: **conceptuales, procedimentales y actitudinales**.

- Contenidos conceptuales: Géneros y contextos discursivos

El estudiante **identifica aspectos relacionados con los géneros discursivos:**

- Sujetos o actores de la enunciación (locutor e interlocutor)

- Ámbito social y / o cultural en que se emplea el género discursivo
- Estructura: partes o componentes principales
- Secuencias discursivas utilizadas: argumentación, narración, descripción, diálogo...
- Códigos empleados: matemática, lógica, informática.
- Recursos no verbales: mapas, esquemas, dibujos, fotos.
- Recursos tipográficos: negritas, cursivas, mayúsculas, títulos y subtítulos.
- Términos, expresiones o frases especializadas.
- Estructuras sintácticas empleadas.
- Signos de puntuación empleados.

El estudiante **identifica aspectos relacionados con el contexto discursivo:**

- Tipo de evento comunicativo: artículo científico, artículo de opinión, reportaje, ensayo...
 - Función social de los eventos comunicativos (aclarar, explicar, describir)
 - Intención y/o propósito comunicativo: el porqué y el para qué
 - Contexto espacial y temporal.
- Contenidos procedimentales: Selección y organización de información

El estudiante **planifica** la producción de textos académicos:

- Explora en base a qué y sobre qué va a escribir.
- Decide el por qué y para qué de su producción
- Elabore listas o lluvias de ideas previas a la producción
- Constata fuentes de información confiables
- Selecciona datos e informaciones precisas
- Distingue entre información relevante e irrelevante
- Distingue entre oraciones principales y secundarias
- Elabora esquemas diversos, previos a la producción: bosquejo de ideas, mapas semánticos y conceptuales...

El estudiante **redacta** los siguientes tipos de texto:

- Reseñas críticas y argumentativas
- Ensayos reflexivos
- Informes de lectura

4to. Momento: Aplicación

Para la puesta en ejecución de estos procesos, se procede al análisis de los diversos componentes discursivos presentes en diversos textos académicos. Para esto han sido identificados aquellos aspectos que en principio son obviados o ignorados por el estudiantado y que en efecto no les permiten desarrollar procesos de comprensión y producción adecuados.

* Reconoce los géneros discursivos

De los aspectos contextuales y socioculturales:

A partir de diversos géneros discursivos serán identificados, analizados e interpretados los siguientes aspectos:

- Ámbito social y / o cultural en que se emplea el género (disciplina, sector, instituciones...)
- Valor social del género
- Propiedades y/o características del género
- Estatus social del autor (enunciador) y destinatarios de los textos.

De los aspectos discursivos:

- Estructuración del género: partes o componentes principales; organización de los apartados y párrafos.
- Secuencias discursivas empleadas: narración, descripción, argumentación, diálogo...
- Códigos utilizados (matemática, química, lógica, informática)
- Recursos no verbales utilizados: mapas, esquemas, dibujos, fotos.
- Recursos tipográficos destacados: negritas, cursivas, mayúsculas, títulos internos...

De los aspectos léxicos y gramaticales:

- Términos, expresiones o frases especializadas: grados de especialidad

- Estructuras sintácticas empleadas: frases simples o compuestas
- Signos de puntuación empleados.

• **Contextualiza lo leído**

De la textualidad:

- Tipo de evento comunicativo: artículo científico, artículo de opinión, reportaje, ensayo...
- Función social de los eventos comunicativos: aclarar, explicar, describir...
- Intención y / o propósito comunicativo: el por qué y para qué

Procesos de producción escrita

• **Selecciona la información**

Exploración

- ¿De qué voy a escribir?
- ¿Sobre qué voy a escribir?
- ¿Por qué y para qué?

• **Organiza la información**

- Distinción ente información relevante e irrelevante.
- Distinción entre informaciones principales y secundarias.

Generalización

- Elaboración de esquemas diversos: bosquejo de ideas, mapas mentales, mapas semánticos y mapas conceptuales.
- Elaboración de resúmenes y síntesis.

Documentación basada en:

- Listado o lluvias de ideas
- Encadenamiento de hechos e ideas mediante la semejanza o analogía.
- Relación de contraste u oposición entre hechos e ideas.

- Procedimiento inductivo (desde lo particular a lo general) desde los datos, casos concretos o ejemplos a los efectos o consecuencias.
- Procedimiento deductivo (desde lo general a lo particular)

Esquematización

ESQUEMA DE COMPRENSIÓN LECTORA	ESQUEMA COMO BOCETO PARA LA ESCRITURA
<p>El texto está constituido por cuatro ideas que se corresponden con los cuatro párrafos de su estructura externa:</p> <p>1. (1er. párrafo). Delimitación del concepto de cultura.</p> <p>2. (2do. párrafo). Diferencia entre cultura y civilización.</p> <p>3. (3er. párrafo) Clases y formas de presentarse la cultura.</p> <p>4. (4to. Párrafo) Conclusión</p>	<p>Intentamos establecer un esquema que nos sirva de base para el desarrollo de un tema semejante, aunque no sabemos todavía la composición ni la distribución de párrafos:</p> <p>1. Relación entre cultura y sociedad.</p> <p>2. Formas de identificación cultural: arte, ciencia, costumbre, valores, comportamientos y creencias.</p> <p>3. Cultura heredada y aprendida: diferencias y confluencias.</p>

5to. Momento: Evaluación

Los procesos de evaluación serán desarrollados en dos partes. En la primera parte serán evaluados, a modo de competencias, cada uno de los aspectos discursivos desarrollados; es decir las capacidades puestas de manifiesto por el estudiantado. En la segunda parte serán evaluadas las actitudes del grupo en relación a los procesos de aprendizaje.

Aspectos contextuales y socioculturales

CRITERIO	SÍ	NO	PARCIAL
Identifica los ámbitos sociales y culturales puestos de manifiesto en los distintos géneros discursivos			
Determina el valor social correspondiente a cada uno de los géneros analizados			
Distingue los perfiles inherentes a los géneros discursivos a través de sus propiedades			
Destaca el estatus social manifestado en los interlocutores del texto (autor y lector)			

Aspectos discursivos

CRITERIO	SÍ	NO	PARCIAL
Estructura los géneros discursivos teniendo en cuenta sus componentes			
Desarrolla la secuencia discursiva empleada en el texto			
Reconoce los códigos empleados en el texto			
Identifica los recursos tipográficos y no verbales utilizados en el texto			

Aspectos lexicales y gramaticales

CRITERIO	SÍ	NO	PARCIAL
Establece relaciones lexicales entre los componentes microestructurales del texto			
Determina las estructuras sintácticas presentes en frases y oraciones del texto.			
Interpreta el mensaje del texto a partir de los signos de puntuación utilizados en el texto			

Contextualización

CRITERIO	SÍ	NO	PARCIAL
Distingue el tipo de evento comunicativo presente en el texto leído			
Determina la o las funciones de los eventos comunicativos			
Establece la intención o propósito comunicativo			
Determina los distintos contextos en que se desarrolla el texto (temporal, espacial, sociocultural)			

Organización de la información

CRITERIO	SÍ	NO	PARCIAL
Selecciona informaciones principales, conforme a la situación de escritura			
Generaliza informaciones diversas, a través de síntesis y esquemas diversos			
Diseña bosquejos diversos o esquemas variados, previos a la producción de textos.			
Construye textos académicos variados: informe, artículos, ensayos...			

Evaluación de lo aprendido

- ¿Qué diferencias has experimentado entre la lectura anterior y la lectura presente?
- ¿Qué dificultades tenías al momento de leer?
¿Las ha vencido? ¿Cómo?
- ¿Cuáles han sido los logros?
- ¿Qué percepción tienes ahora del texto académico en lo concerniente a la lectura y escritura?
- ¿Qué beneficios obtendrás en lo adelante en relación a los procesos de comprensión y producción de textos académicos?

Resultados

La implementación de esta propuesta ha dado como resultado un estudiante que:

- Valora la procedencia del texto, y así tomar decisiones oportunas al momento de enfrentar el material escrito.
- Interroga al texto; de esta manera construye activamente el significado del texto en función de sus necesidades e intereses comunicativos.
- Relaciona saberes previos, ya que de la competencia del lector para relacionar lo que lee y lo que ya sabe, depende la comprensión, la interpretación y el análisis de textos.
- Contextualiza el texto, esto así en virtud de que el lector contextualiza y descontextualiza, lo que le permite interpretar el significado y el sentido del texto a partir de su contexto y su realidad.
- Considera la posición del autor y así inferir imágenes que le permitan decodificar con precisión el mensaje.
- Establece relaciones intertextuales, en vista de que la cultura escrita se alimenta de una continuidad de referencias, lo que posibilita una pluralidad de efectos de lectura e interpretación.
- Asume postura crítica ante la lectura; es que solamente cuando se ha entendido un texto, pueden ser evaluadas con exactitud sus aseveraciones; en efecto, es necesario evaluar la información y las ideas, además de reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído a la luz del conocimiento y de la comprensión.

Conclusión

Concluida esta propuesta, sugerimos sean implementadas las siguientes acciones con miras a fortalecer el desarrollo de la competencia comunicativa inherente al desarrollo de los procesos de comprensión y producción discursiva:

- Tomar conciencia acerca de los usos del lenguaje en las distintas áreas disciplinares.

- Desarrollar capacidades docentes que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados a la comprensión y producción discursiva.
- Producir información sobre los géneros académicos demandados por los estudiantes en las distintas áreas disciplinares.
- Construir unas teorías y unas didácticas para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión y producción discursiva.

Referencias

- Actis, B. (2006). *Taller de lengua: De la oralidad a la lectura y a la escritura*. Buenos Aires: Homosapiens.
- Avendaño, F., & Desinano, N. (2006). *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Homosapiens.
- Boeglin, M. (2008). *Leer y redactar en la universidad*. Madrid: Magisterio.
- Bofarull, T. (2001). *Comprensión lectora: Uso de la lengua como procedimiento*. Caracas: Graó.
- Cervera, Á. (1999). *Guía para la redacción y el comentario de textos*. Madrid: Espasa.
- Cervera, Á. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Madrid: Paidós.
- Cervera, Á. (2006). *Comprensión y producción de textos académicos*. Bogotá: Magisterio.
- Cervera, Á. (2003). *Comunicación escrita: producción e interpretación del discurso escrito*. Madrid: Magisterio.
- Cuetos, F. (2002). *Psicología de la lectura*. Madrid: Cispraxis.
- Cuetos, F. (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Madrid: Paidós.
- Cuetos, F. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Madrid: Paidós.
- Founholc, B. (2004). *Lectura crítica en internet*. Buenos Aires: HomoSapiens.
- García Molina, B. (2006). *Competencias comunicativas*. Santo Domingo: Surco.
- Guevara, N. (2000). *Repensando el aprendizaje de la Lengua*. Santo Domingo: Centro Poveda.
- Jurado, F. (2001). *Los procesos de la lectura*. Bogotá: Ediciones Magisterio.
- Jurado, F. (2006). *Lengua, pensamiento y educación*. Santo Domingo: Surco.
- Lomas, C. (2006). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se)*. Bogotá: Magisterio.
- Maqueo, A. (s.f.). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español*. México: Ediciones Limusa.
- Marín, M. (s. f.). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- Martínez, M. (2004). *Estrategias de lectura y escritura de textos*. México: Universidad del Valle.
- Pérez, H. (2008). *Argumentación y comunicación: Desarrollo de la competencia Comunicativa*. Bogotá: Magisterio.
- Pogré, P. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar: Enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Puente, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Puente, A. (2003). *Qué, cómo y para qué leer*. (2003). Buenos Aires: Homosapiens.

2.c - Manejo y uso de los laboratorios de ciencias

Lic. Vicente Rosario Hurtado

Introducción

Este proyecto tiene por finalidad brindar al docente un espacio de capacitación en el área de Laboratorio de Ciencias de la Naturaleza que le permita cumplir con el currículo de cada una de las disciplinas que imparte en su centro.

En él se tratarán temas fundamentales e indispensables para crear en el docente los conceptos básicos de lo que es un laboratorio de ciencias, sus prácticas y el valor de estas en la formación científica del alumno.

Es preciso que el docente maneje de manera competente los conceptos y sus prácticas, de tal manera que pueda transmitir con eficiencia sus saberes a los alumnos.

El abordaje de cada temática se hará de forma sencilla, de modo que se pueda lograr una mayor comprensión de cada concepto impartido.

Sabemos, que la ciencia es el producto del trabajo experimental, por lo tanto la **verdadera ciencia** nace en el laboratorio.

En **ciencias**, el trabajo experimental es necesario para desarrollar los conceptos obtenidos a través lecturas teóricas existentes en la bibliografía estudiada.

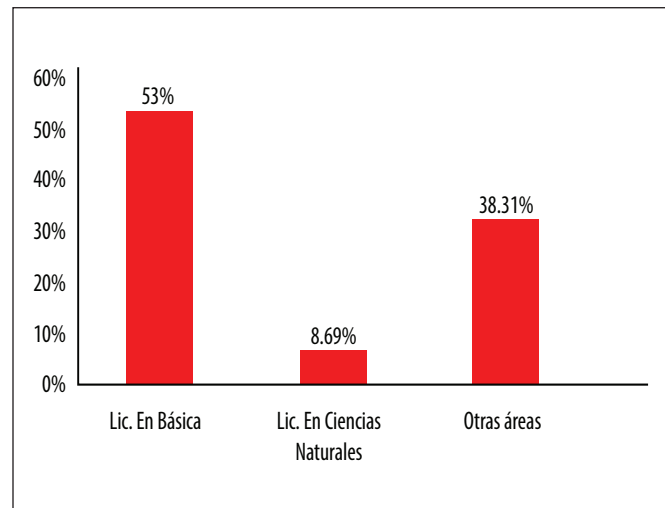
Muchos de los conceptos teóricos (leyes, principios, etc.) que se imparten requieren de explicaciones prácticas y/o demostraciones sencillas que afiancen y enfatizan dichos conceptos, ese es el fin de este documento.

Justificación

Partiendo de los bajos niveles de ejecución de los alumnos que tomaron las Pruebas Nacionales en los últimos dos años (2010-11 2011-12), se hace necesario tomar acciones pertinentes para regular esta situación.

Es notorio, el hecho de que, en nuestro distrito aproximadamente el 53% de los docentes que imparten Ciencias de la Naturaleza en Educación Básica. En Educación Básica y el restante 47% pertenece a otras ramas del saber y de ellos solo (8.69%) son graduados en Ciencias Naturales, los demás provienen de diferentes áreas y programas de capacitación impartidos por el

Ministerio de Educación en las décadas de los noventa, los cuales, no contenían una formación fuerte en el Área de Laboratorio.



Además, hemos observado, al momento de acompañar el proceso pedagógico de los docentes, que estos no evidencian la presencia de prácticas o experimentos que relacionen los conceptos teóricos que están impartiendo.

Creemos atinado comenzar por la parte neurálgica de la facilitación de conocimientos –el maestro– quien con sus puntualizaciones despierta la actitud crítica del alumno, cuando sus métodos didácticos –pedagógicos son coherentes con el desarrollo de una práctica docente encaminada a la formación integral del sujeto siguiendo el currículo establecido.

El maestro, quien con su accionar, desarrolla la búsqueda del conocimiento y la competencia en todos los ámbitos es, en definitiva, quien debe tener las *competencias necesarias para trazar la trayectoria del estudiante*. Si observamos La misión del Plan Decenal 2008-2018 en cuyos acápites se enuncia:

“Regular el Sistema Educativo Dominicano de conformidad con la Ley General de Educación 66-97, garantizando el derecho de todos los dominicanos y dominicanas a una **Educación de calidad**, mediante la formación de hombres y mujeres libres, críticos y creativos... que combinen el trabajo productivo, el servicio comunitario y la formación Humanística, científica y tecnológica...” (Plan Decenal 2008-2018, p. 29).

Atendiendo a que: La formación a través de los Laboratorios de Ciencias fomenta la investigación, elemento vital en el desarrollo de los pueblos, y ese es el Norte, que como Nación debemos seguir, o sea, formar individuos con capacidades de convivir con su medio, transformándolo de manera sostenible.

Visto que:

Este concepto se enmarca dentro de la visión del Plan Decenal 2008-2018 del Ministerio de Educación, el cual expresa:

“Lograr que todos los dominicanos y dominicanas tengan acceso a una educación pertinente y de calidad, asumiendo como principio el respeto a la diversidad...” (Plan Decenal de Educación 2008-2018, p. 30).

En virtud de que este proyecto vincula el accionar del docente con las políticas:

Nº 02-: La cual expresa que debemos consolidar, expandir y diversificar un Nivel de Educación Media y una Modalidad de Educación de Adultos de Calidad, con el objetivo de crear Ciudadanía y como paso al mercado laboral y/o a la Educación Superior (Plan decenal de Educación 2008-2018, p. 30).

Nº 06: En la que se establece “especialmente” que debemos:

Priorizar la formación de Recursos Humanos de altas calificaciones para el sector educativo y promover la permanencia y crecimiento profesional del personal ya contratado. (Plan Decenal de Educación 2008-2018, p. 31).

Descripción del problema

El Distrito Educativo 11-05 cuenta con siete (7) laboratorios de ciencias naturales instalados (13.725%), cinco (5) de ellos son del Nivel Básico y solo dos (02) pertenecen al Nivel Medio, de ellos, solo uno (1) está dotado de instrumental que puede usarse como modelo en prácticas de Laboratorio bien estructuradas.

Observando los resultados de las Pruebas Nacionales 2011-2012, en el área de Ciencias Naturales los cuales a nivel Nacional fueron de 15.21/30 para la modalidad Rural y los resultados a Nivel Distrital para el mismo año:

A Nivel Básico Rural: 15.21 /30

A Nivel Medio: 16.51/30 y

A Nivel Adulto de: 13.70/30

Necesitamos elevar por lo menos en cinco (5) puntos este promedio para acercarnos al promedio de 21/30 que es el índice de aprobación del MINERD y de las Universidades Locales.

Por todo lo expuesto anteriormente, se propusieron los siguientes objetivos:

- Capacitar los docentes en el uso y manejo de los laboratorios de Ciencias Naturales, a fin que puedan transferir con eficiencia sus conocimientos a sus alumnos, creando en ellos un espíritu investigativo que le permita actuar con competencia ante cualquier reto que le presente su medio.
- Usar los laboratorios de Ciencias Naturales como elementos que contribuyan a la formación científica del alumno.
- Afianzar los aprendizajes, esto es: hacerlos más significativos, usando como herramienta las prácticas de laboratorio.
- Aplicar y profundizar la concepción del entorno natural y analizar los fenómenos naturales aplicando gradualmente los métodos científicos. (Propósito 01-Diseño Curricular – Nivel. Básico, p. 427).

Vistos estos objetivos se establecieron las siguientes metas:

- ◇ Capacitar a 68 docentes del segundo Ciclo de Básica y el Nivel Medio en el manejo del laboratorio.
- ◇ Lograr que con el afianzamiento de los aprendizajes, las calificaciones de los alumnos objeto de Pruebas Nacionales suban en promedio 5 puntos durante el primer año de capacitación docente en el área.
- ◇ Que cada docente dentro de su centro cree con recursos del medio su propia Aula Laboratorio.
- ◇ Que al 2017 cada centro tenga su propio laboratorio con uso eficiente de él.

- ◊ Que el 85% de los alumnos de los centros que poseen laboratorio instalado a la fecha, muestren competencias en el uso y manejo del laboratorio según lo demanda el Currículo Nacional.
- ◊ Que al finalizar el presente año escolar 2012-2013 cada docente tenga en su haber un mínimo de catorce (14) prácticas, ejecutables y ejecutadas en su centro educativo.

Para lograr los objetivos y metas propuestas se siguió la siguiente metodología:

- » Identificación de los centros con laboratorio instalado.
- » Diagnóstico de material disponible y faltante en los laboratorios.
- » Identificación del número de docentes de Ciencias Naturales y su ubicación por zonas.
- » Identificación del Laboratorio Modelo donde se impartirían las capacitaciones.
- » Distribución por fecha y zonas de asistencia de los docentes.
- » Diseño y ejecución de siete (7) talleres con catorce (14) prácticas e instrumentos de evaluación.
- » Seguimiento sistemático y continuo sobre el uso de los laboratorios.
- » Identificación de los centros que han avanzado sobre la formación de aulas-laboratorios.
- » Evaluación al desempeño de los docentes y alumnos en el uso y manejo de los laboratorios.

Resultados

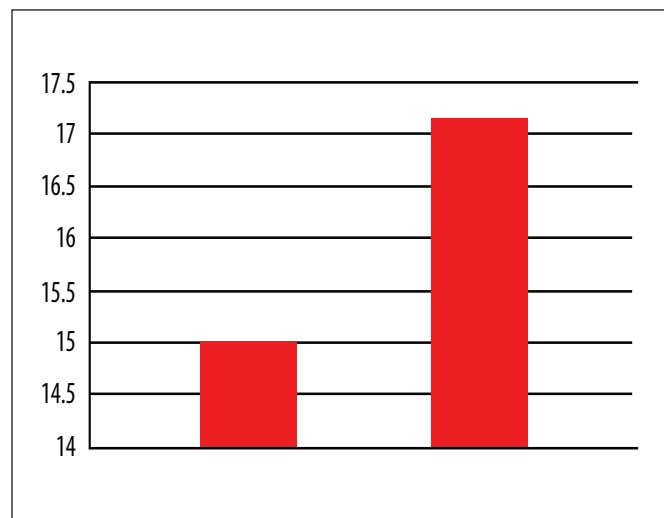
Hemos obtenido los siguientes resultados.

- Docentes empoderados de los contenidos básicos de cada una de las asignaturas de sus grados y adecuando en ellos una práctica de laboratorio, la cual fortalece y afianza el conocimiento, haciendo del alumno un sujeto más competente en su medio.
- Una educación de mayor calidad para todos los sujetos, con lo cual estamos encaminados a garantizar el cumplimiento de las políticas 02 y 06 del plan decenal de educación.

- Que nuestros egresados se inicien en su accionar bajo una cultura de investigación que facilite el desarrollo del país y el suyo propio.
- Nuestros egresados elevaron en 2.13/5 puntos (que fue lo proyectado) los resultados en Pruebas Nacionales en un período de un año escolar.
- Los centros educativos evidencian la presencia de espacios educativos donde se hacen prácticas de laboratorio.

Estos resultados, los cuales consideramos relevantes y medibles se presentan en el siguiente gráfico:

1. Elevamos de 15.21 (media nacional 2012) a 17.34 (Media Distrital 2013), Es decir aumentamos 2.13 puntos de 30.

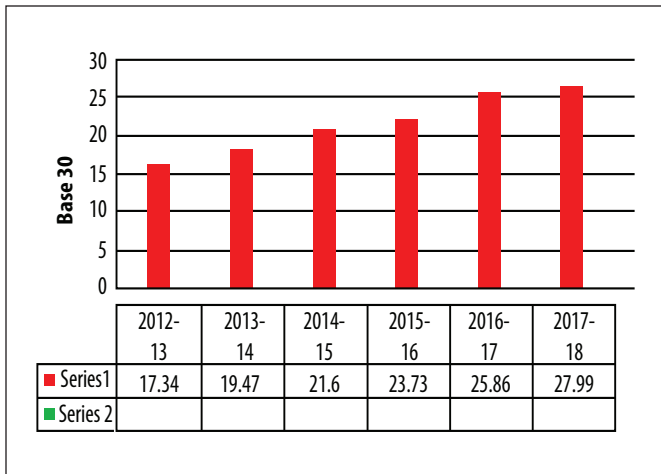


2. Tenemos docentes trabajando en los laboratorios, tanto en los laboratorios bien estructurados, como en aquellos que no los poseen, en los cuales el aula se convierte en aula laboratorio.

Proyección

Si se proyecta un crecimiento sostenido en tal sentido, tendríamos al 2018 unas calificaciones promedio de 27.99/30(93.3/100). Esto sería lo ideal y habríamos cumplido con la propuesta del plan decenal.

2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18
17.34	19.47	21.6	23.73	25.86	27.99



Nota:

No cumplimos con la meta total de elevar a 5 puntos la puntuación promedio del distrito, pero haber aumentado en tan solo un año escolar 2.13 es muy sustancial si seguimos el mismo ritmo al 2015 estaremos completando los 21/30 puntos propuestos, tal y como lo indica la tabla anterior de proyección.

Referencias

- Ministerio de Educación. (2005). *Diseño curricular-Nivel Básico* (5ta. Ed.). Santo Domingo: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2008). *Plan decenal de educación 2008-2018*. Santo Domingo: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2012). *Pruebas Nacionales 2011-12*. Santo Domingo: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2013) *Pruebas Nacionales 2012-13*. Santo Domingo: Ministerio de Educación.

2.d. Conocimiento y uso de técnicas de evaluación por los docentes de la Región Este de la República Dominicana

Dra. Águeda M. Peña Solís

Introducción

Los desafíos que presenta la educación actual y la sociedad del conocimiento, exigen del uso apropiado de los procesos educativos y de las técnicas de evaluación que promuevan en los alumnos el desarrollo de competencias básicas para el aprendizaje activo, pensamiento crítico y creativo; haciendo que sean capaces de llevar la teoría a la práctica.

El propósito general es determinar si los docentes de la Región Este de República Dominicana tienen el nivel de conocimiento que se requiere sobre evaluación educativa y si hacen uso efectivo de las técnicas y procedimientos recomendados para evaluar según lo contemplado por la Ordenanza 1-96; con el fin de ayudarles a mejorar su desempeño en esta área del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este trabajo se justifica porque la evaluación es el componente del proceso educativo que más se relaciona con el éxito o fracaso de los estudiantes, el docente y en ocasiones del propio sistema. El Ministerio de Educación tiene la responsabilidad de diseñar y aplicar las políticas educativas y normas para orientar la educación y el cumplimiento de estas normativas, es la garantía de éxito y logro de las metas establecidas.

El problema radica en que con frecuencia se escucha a estudiantes, padres y otros actores, estar en desacuerdo con el estilo de evaluación que se aplica en los centros educativos; el cual es calificado de poco práctico y motivador, para estimular el trabajo pedagógico efectivo. Esto resulta chocante, partiendo de que el marco legal de la evaluación educativa en República Dominicana está bien sustentado y contempla la aplicación de diferentes fases y técnicas de evaluación; promueve un proceso evaluativo dinámico y sistemático, lo que al parecer no se está llevando a cabo efectivamente.

Objetivo general

Determinar si los docentes de la Región Este de República Dominicana tienen el nivel de conocimiento que se requiere sobre evaluación educativa y si hacen uso efectivo de las técnicas y procedimientos recomendados para evaluar, según lo contemplado en la Ordenanza 1-96.

Objetivos específicos

1. Identificar si los docentes de la Región Este tienen formación especializada en evaluación educativa.
2. Verificar si conocen el Marco Legal de la evaluación en la República Dominicana.
3. Valorar la competencia de los docentes en la elaboración y aplicación de los instrumentos de evaluación.
4. Determinar si utilizan técnicas de evaluación adecuadas.
5. Identificar el significado pedagógico y la función de la evaluación educativa.
6. Determinar si dan el uso adecuado a los resultados de la evaluación.

Principales referentes teóricos

La evaluación: *Conceptualizaciones*

La evaluación se define de distintas formas, según las experiencias, conocimientos y valoraciones de los diferentes teóricos o estudiosos del tema.

Zufiaurre y Gabari (2004) definen la evaluación como un instrumento de investigación científica, en relación con la práctica educativa, que sirve para:

- a) Comprobar hipótesis
- b) Dar validez a las estrategias didácticas que se emplea.
- c) Seleccionar los recursos pertinentes para la enseñanza y el aprendizaje.
- d) Favorecer el desarrollo científico de la didáctica y del proceso de enseñanza.

Es condición del conocimiento previo de la realidad en la que se actúa y se ajusta la planificación de las estrategias de la enseñanza, el proceso y las personas que intervienen en él.

Para Arredondo (2002), la evaluación es un proceso dinámico, abierto y contextualizado, que se desarrolla a lo largo de un período de tiempo. Es una actividad sistemática integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es el mejoramiento del mismo, mediante un conocimiento del alumno en todos los aspectos de su personalidad; mientras Villarini (1994) considera que es un proceso que tiene como propósito fundamental proporcionar al educando y al educador, una información confiable y conocimiento acerca del estado de desarrollo o grado de competencia intelectual en que se encuentra el estudiante.

Por otro lado, Guzmán y Concepción (2004), la definen como un proceso que permite emitir un juicio de valor en función de ciertos criterios previamente establecidos. En tanto Peña (2005), define la evaluación como un proceso de reflexión profunda sobre la propia práctica, con el propósito de reconocer potencialidades y limitaciones que permitan a la persona establecer y aplicar los cambios que se requieran.

Del mismo modo Bixio (2005), dice que evaluar es ponderar, fijar el valor de una cosa o conjunto de bienes, de una idea, pensamiento, tanto con relación a su contenido como a su forma, a los comportamientos, conjunto de acciones que los sujetos o grupos realizan.

Tomando como parámetro las ideas presentadas por estos autores es fácil comprender que se define la evaluación como algo que va más allá de un proceso de medición o calificación, como algo que implica una serie de acciones e involucra a todos los que participan en el proceso. No es algo exclusivo para calificar a los alumnos, medir rendimiento o descalificar; sino que sirve para reflexionar, mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y mejorar la propia práctica del docente y funcionamiento del centro educativo.

Marco legal de la evaluación en la República Dominicana

La educación dominicana y todo lo que ello implica está sustentada en la Ley General de Educación 66,97 y en la Ordenanza 1,96. El Art. 60 de la Ley, establece que un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación como el medio para determinar la eficiencia y eficacia global del Sistema Educativo. El acápite (d) del Art. 61 plantea la necesidad de utilizar la investigación y los resultados de las evaluaciones para mejorar la calidad de la educación.

Ordenanza 1-96: Planteamientos

Esta Ordenanza es la que institucionaliza el Sistema de Evaluación de la República Dominicana, constituyéndose en base legal para la aplicación de las técnicas y estrategias de valoración de los aprendizajes, orientada a la mejora del desempeño de cada actor educativo.

Según el Art. 57 de la Ordenanza 1- 96, 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 o profesora con los estudiantes; así como 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 sumativas.

Entre las técnicas e instrumentos de evaluación a utilizar se proponen:

- a) La observación directa, individual y grupal, de procesos y de productos, realizada por el educador y la educadora,
- b) La valoración crítica del trabajo propio,
- c) La valoración colectiva de los trabajos realizados en el aula por estudiantes y maestros,
- d) Pruebas orales, escritas y prácticas,
- e) Escalas de valoración del trabajo individual y en grupo,
- f) Las producciones y creaciones de los estudiantes,
- g) La valoración del trabajo individual y grupal realizada por el Consejo de curso.

Del mismo modo se establece la aplicación de la evaluación en las diferentes fases del proceso educativo: Inicial, procesual y final; así como distintos tipos según el rol del evaluador: Hetero-evaluación, aplicada por los docentes; Co-evaluación, por los compañeros y auto-evaluación, si es realizada por el propio sujeto evaluado.

Metodología empleada

1. Diseño del estudio

La presente investigación consiste en un estudio descriptivo y analítico de corte cuantitativo.

2. Población

La población estuvo constituida por 600 docentes de educación inicial, básica y media, que trabajaban en centros educativos de sector público, en la Región Este de República Dominicana (La Altagracia, El Seibo, La Romana, Monte Plata, Hato Mayor y San Pedro de Macorís). La muestra se seleccionó de manera aleatoria y la constituyó el 100% de los docentes contemplados para el estudio (5 docentes por cada alumno que cursaba la asignatura Evaluación Educativa en el ISFODO-SU (Recinto Juan Vicente Moscoso, sept-D

dic-. 2012), para un total de 120 alumnos, distribuidos en tres sesiones o grupos.

3. Instrumentos y/o recursos

Se utilizó una encuesta estructurada conformada por 18 preguntas de opción múltiple, con una escala nominal; en virtud de los indicadores de cada variable. La encuesta estaba estructurada en dos partes; la primera contenía preguntas en torno a los aspectos generales de los docentes y la segunda al conocimiento de informaciones y manejo de técnicas y estrategias de evaluación educativa.

4. Método de recolección de datos

El método de recolección de datos fue a partir de la aplicación de una encuesta de opción múltiple a docentes de la Región Este, sobre el conocimiento y manejo general de la evaluación educativa; según lo estipulado por el Sistema de Evaluación de la República Dominicana. Para llevar a cabo el procesamiento de datos, se utilizó una matriz elaborada en excel, en la cual se registraron cada una de las respuestas de los participantes y a partir de la información obtenida, se realizó el análisis e interpretación de los resultados.

Principales resultados y su discusión

Ahora se presentan los principales resultados en base a los objetivos propuestos:

El objetivo 1, buscaba identificar si los docentes de la Región Este, tienen formación especializada en evaluación educativa.

Los datos indican que un 43.16% está formado académicamente a nivel de maestría; 18% tiene especialidad, el 22.16% licenciatura, el 8.33% profesorado, el 4.16% son profesionales habilitados y mientras el 0.83% son maestros normales. Esto indica que un 55.32% de los docentes tiene una formación de especialidad o maestría en una área de educación, factor indicador de preparación académica para la docencia; no obstante un 9.16% de los docentes no alcanza el grado mínimo requerido de licenciatura y ninguno tiene doctorado en el área educativa. También se determinó que 79.16% de los docentes no ha realizado diplomado o especialidad en evaluación educativa, solo el 20.84% tiene esta formación. Por otro lado, solo un 34% ha participado en talleres de evaluación, el 30% en charlas y el 26%, en entrenamientos. Esto muestra que los docentes no han recibido suficiente formación especializada en este aspecto, que es tan importante para el desarrollo efectivo del proceso educativo.

El segundo objetivo buscaba verificar si los docentes conocen el marco legal de la evaluación en la República Dominicana. Los resultados muestran que el 47.8% dijo que la Ordenanza que institucionaliza el Sistema de Evaluación en la República Dominicana es la 1-98, el 26.4 % dijo que es la 1-95, un 17.5% asegura que es la 1-96 y un 8.3% expresó que es la 3-2008. Esto indica el bajo nivel de conocimiento que tienen los docentes sobre el documento que sustenta la evaluación educativa en el país donde desempeñan su rol, ya que solo un 17.5 % dijo que es la 1-96. Se recuerda que la Ordenanza 1-95 es la que establece el currículo para los niveles: Inicial, Básico, Medio y de Adultos en la República Dominicana, la 1-98, introduce cambios en algunos artículos de la Ordenanza 1-96, que aluden específicamente a algunos elementos a tener en cuenta en la promoción de los alumnos y la 3-2008, alude al carácter de la educación inclusiva.

El estudio también arrojó que un 50% de los docentes considera que el Sistema de Evaluación de la República Dominicana, opina que la misma se lleve a cabo al final del proceso educativo: solo un 37.5% piensa que se orienta a una aplicación durante todo el proceso. Esto es un indicador de que los docentes no manejan las informaciones contenidas en la Ordenanza 1-96; por lo que requieren de mayor entrenamiento y acompañamiento para hacer uso efectivo de las técnicas y recursos que favorecen y fomentan un mejor proceso educativo.

Con relación al objetivo 3, estaba encaminado a valorar la competencia de los docentes en la elaboración y aplicación de los instrumentos de evaluación. Los datos arrojaron que el 25.8% utiliza más en las pruebas ítems de desarrollo, el 17,5% de selección múltiple, 14.3% ítems combinados, el 12.5% de completación y otro 12.5% de doble alternativa, un 5.8% de identificación mientras un 5.8% multi-ítem o base común. Esto indica que los docentes privilegian aquellos ítems en que los alumnos tienen que memorizar más y hacen menos uso de los que conllevan análisis, solución de problemas o ejecución de tareas. Las orientaciones sobre pruebas escritas favorecen la elaboración de exámenes con más de un tipo de ítem y que lleven a los alumnos a poner en práctica sus habilidades y competencias personales, que den una idea de los aprendizajes reales obtenidos.

El objetivo 4, tenía el propósito de determinar si los docentes utilizan técnicas de evaluación adecuadas. Los resultados muestran que el 100% de los docentes dominan las siguientes técnicas de evaluación: Pruebas escritas, pruebas orales y análisis de documentos: el 75% pruebas de ensayos, el 58% lista de cotejo, el 54% tareas de ejecución, el 41.5 % diarios reflexivos y portafolios, 12.5% tirillas cómicas, 5.8% rúbricas y 0% evaluación entre pares. Esto indica que las técnicas de evaluación que más dominan los docentes son las que se han utilizado tradicionalmente; pero que poseen menos competencias en aquellas que tienen un mayor nivel de complejidad para su aplicación, ejecución o que son más innovadoras.

Del mismo modo, la investigación reveló que la técnica que los docentes utilizan con mayor frecuencia son las pruebas escritas, el 17.5% el análisis de documentos mientras el 7.5% pruebas orales. Esto indica el poco uso de técnicas de evaluación innovadora y diversificada que promuevan en los estudiantes un aprendizaje más activo y el desarrollo de pensamiento crítico y creativo. Elementos contemplados en el currículo vigente y en los programas de formación docente.

Se determinó que el 25.8% de los docentes utiliza más ítems de desarrollo en las pruebas, 17.5% de selección múltiple, el 14.3% combinados, el 12.5% de completación, un 2.5% de doble alternativa, un 5.8% ítem de identificación y otro 5.8% multi-ítem o base común. Esto indica que los docentes privilegian aquellos ítems en que los alumnos tienen que memorizar más y hacen menos uso de los que conllevan análisis crítico, solución de problemas o ejecución de tareas.

Los resultados también indican que para el 60% de los docentes, las pruebas escritas son la mejor forma para evaluar, un 25.83% dice que son muy buenas para complementar el proceso de evaluación y 14.7% que son inadecuadas para evaluar. Partiendo de estas consideraciones puede decirse que los docentes prefieren las pruebas escritas ante otras técnicas que podrían promover un mejor resultado en el aprendizaje de los alumnos. La Ordenanza 1-96, orienta la utilización de técnicas diversificadas para valorar el aprendizaje y los procesos educativos.

El objetivo 5 buscaba identificar el significado pedagógico y función de la evaluación educativa. Los resultados muestran que para el 47.8% de los docentes, la evaluación es el proceso de calificación, para 26.4 % es el proceso de evaluar a los alumnos, 17.5% dice que la evaluación permite medir los aprendizajes y 8.3% considera que es un proceso que permite reflexionar sobre la práctica para mejorarla. Esto indica que los docentes tienen distintas definiciones de evaluación y estas concepciones se relacionan con el conocimiento y uso que los mismos tengan y hagan de ella.

El último objetivo intentó determinar si los docentes dan el uso adecuado a los resultados de la evaluación. Se encontró que el 54.2% de los docentes dice que los resultados de la evaluación sirven para pasar o repetir un curso o asignatura, el 24% para calificar, el 12.5% para mejorar procesos, prácticas educativas o condiciones particulares de una persona grupo o institución y un 9.3% considera que es para resolver problemas. Esto muestra que los docentes no están bien informados con relación a la utilidad más apropiada de los resultados de la evaluación y que, generalmente, la usan para calificar.

Del mismo modo, el 30% de los docentes dan a los resultados de la evaluación el simple uso de entregárselos a los alumnos, el 27.5% los escribe en los registros de grado, el 26.7% se lo entrega a los padres y solo un 15.8% lo utiliza para dar seguimiento a los alumnos y tomar decisiones en base a los resultados. Esto indica que la mayoría de los docentes encuestados no da un uso adecuado a los resultados de la evaluación para mejorar las condiciones académicas o conductuales de los alumnos, dar seguimiento o mejorar su propia práctica educativa.

Conclusiones

Se concluye diciendo que los docentes de la Región Este, en un 64.5% es del sexo femenino y un 35.5% del sexo masculino. Esto puede ser resultado de las consideraciones que tradicionalmente se ha tenido de las profesiones, en donde la educación ha sido preferida mayormente por las mujeres. El mayor porcentaje de docentes está en una etapa de desarrollo adecuada para el ejercicio docente. Por otro lado, tienen mucho tiempo de experiencia en las actividades pedagógicas.

El mayor porcentaje de docentes trabaja en el nivel básico y medio; lo que puede deberse a que en estos niveles se encuentran ubicados los grados de 1ero a 8vo de Básica y 1ero a 4to de media; siendo esta la mayor población estudiantil de República Dominicana.

Su formación académica es adecuada para la docencia, excepto un mínimo porcentaje que no posee grado de licenciatura. No obstante tener esta preparación, tienen poca formación especializada en evaluación educativa y han participado en pocas actividades de formación continua en esta área.

Del mismo modo se evidencia carencia en los conocimientos sobre informaciones básicas relacionadas con el Marco Legal que sustenta el Sistema de Evaluación de la República Dominicana. Confunden las distintas ordenanzas que establecen el marco normativo de la evaluación.

Por otro lado, los docentes dominan distintas técnicas y estrategias de evaluación; pero privilegian mayormente la evaluación sumativa, a partir de las pruebas escritas, pruebas orales y análisis de documentos. Utilizan poco las tareas de ejecución, rúbricas, diarios reflexivos, portafolios y otras recomendadas para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

Falta orientación de los docentes en relación al uso que se debe dar a los resultados de la evaluación y concebirlas más allá de un simple recurso para calificar o dar notas, ya que principalmente es un instrumento para mejorar los procesos y las prácticas educativas.

RECOMENDACIONES

Se recomienda que los docentes reciban mayor formación especializada en evaluación educativa, por ser este un componente prioritario en el éxito escolar.

Que los organismos de educación competente, organicen actividades de formación continua, encaminadas a mantener informados a los docentes en relación a los cambios y normativas relacionadas con la evaluación educativa. Del mismo modo se acompañe al docente en jornadas y procesos evaluativos.

Por otro lado, se motiva a los docentes a la utilización de técnicas diversificadas de evaluación que posibilite un aprendizaje más significativo y reflexivo, tales como: evaluación entre pares, diarios reflexivos, tareas de ejecución y de resolución de problemas, proyectos de aula, investigaciones de campo, entre otras que promueven y convierten el aula en un laboratorio y potencian la motivación y el aprendizaje activo.

También se recomienda que al momento de elaborar las pruebas escritas, se utilice ítems que conlleven mayores niveles de reflexión en los alumnos.

Referencias

- Arredondo, S. (2002). *Compromiso de la evaluación educativa*. Madrid: Prentice Hall. Bixio, C. (2005). *Como planificar y evaluar en el aula*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Guzmán, A., & Concepción, M. (2004). *Orientaciones didácticas*. Santo Domingo: Amigo del Hogar.
- Peña, Á. (2009). *Compilación evaluación educativa*. Santo Domingo: El autor.
- Secretaria de Estado de Educación. (1996). *Ordenanza 1-96*. Santo Domingo: Secretaria de Estado de Educación.
- Secretaria de Estado de Educación. (1997). *Ley General de Educación 66-97*. Santo Domingo: Secretaria de Estado de Educación.
- Zubiaurre, C., & Gabari, M. (2004). *Didáctica para maestras*. Buenos Aires: CCS.

4^{TO}

CONGRESO
INTERNACIONAL

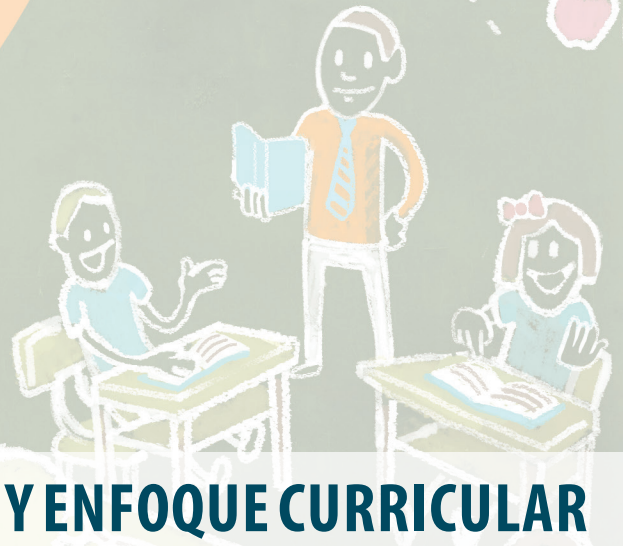


ideice

20
13

UN NUEVO
MAESTRO PARA
UNA NUEVA
ESCUELA

PANEL 3. FORMACIÓN DOCENTE Y ENFOQUE CURRICULAR



3.a. Beneficios de la investigación acción en la práctica docente: Programa docente innovador e investigador

Dra. Carmen Caraballo

El programa docente innovador e investigador surge en momentos en que hay un verdadero movimiento para fortalecer los procesos investigativos, no solo a nivel científico, sino también tecnológico y humanístico.

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE), responde a través de este programa, a la necesidad de crear una cultura de investigación que potencie la profesionalidad del docente para mejorar su propia práctica.

Los requerimientos a los docentes, desde el espacio de las academias, hacen cada vez más énfasis en un profesional investigador que se preocupe por indagar el porqué de las cosas, que cuente con las herramientas para hacerlo y que además, motorice su accionar a partir de esas respuestas, para mejorar la calidad de su práctica. Sin embargo, ese no es el perfil de docente que tenemos en nuestras aulas.

Un punto de partida para desarrollar la experiencia en la que se involucraría a docentes en procesos investigativos fue el Pre-Congreso ISFODOSU-IDEICE 2011, en cuyo contexto se realizó a través de videoconferencias el taller de Investigación –acción en el aula, guiado por la Dra. Caraballo.

Un antecedente importante para la efectividad de este proyecto es la realización de la maestría “Formación de Formadores para el cambio en la Práctica pedagógica”, impartida por la Universidad de Barcelona, y que se desarrolló como parte de las líneas estratégicas de INAFOCAM, en colaboración con el ISFODOSU (2004-2008), ya que de sus egresados, los cuales salieron con marcadas competencias en investigación-acción, se seleccionaron los que serían coordinadores y acompañantes del Programa Docente Investigador.

El enfoque de esta experiencia se corresponde con los planteamientos de Elliot (2000), Latorre (2005), Mc Kernan (2001), Imbernon (2002), (Boggino, 2004). Entre otros autores citados en las referencias, quienes

plantean que a través del recurso de la investigación-acción, los docentes pueden dar respuestas a las dificultades que se les presentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que interfieren con la calidad de la educación que reciben los estudiantes.

Se planteó como propósito general del programa, generar procesos de reflexión en docentes del sector público que permitieran la identificación de problemáticas que interfieren con la calidad de su práctica, y su intervención a través de la estructuración y desarrollo de proyectos de investigación-acción.

Se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Capacitar a los docentes en la metodología propia de la investigación-acción.
- Acompañar a los docentes en el diseño de estudios de investigación-acción, que permitan la realización de intervenciones educativas para la mejora de la práctica docente.
- Lograr que los docentes comprendan la importancia de la investigación-acción para la mejora de su práctica y para su crecimiento profesional.
- Facilitar el desarrollo de los planes de acción a través del financiamiento de al menos 25 propuestas.
- Acompañar a los docentes en la implementación de los proyectos seleccionados.

Como ruta metodológica para seleccionar la población con la cual se desarrollaría el programa Docente Innovador e Investigador, se identificaron las escuelas de práctica cercanas a los recintos del ISFODOSU, que por sus características facilitarían el desarrollo de los proyectos de investigación-acción.

Se seleccionaron 80 centros: 30 de Santo Domingo, 30 de Santiago, 10 de San Juan de la Maguana y 10 de San Pedro de Macorís.

Etapas del proyecto

El plan a desarrollar contempló tres grandes momentos:

» *Primera etapa:*

- Capacitación al personal que desarrollarían labores de coordinación desde los diferentes recintos, y de acompañamiento en las escuelas seleccionadas.
- Este personal por su parte se encargó de capacitar a los docentes seleccionados para desarrollar los proyectos de investigación-acción en el aula, a través de la réplica de los talleres previamente realizados.
- Se aplicó una encuesta pretest a los docentes, para establecer la línea de base.

» Segunda etapa:

- Acompañamiento a los docentes, durante el diseño y desarrollo de los proyectos de investigación-acción en los diferentes centros, lo cual abarcó:
 - La selección del tema a intervenir y el planteamiento de la problemática.
 - La elaboración del plan de acción y su implementación.
 - La sistematización de todo el proceso y la elaboración del informe final.

» Tercera etapa:

- Depuración y preselección de las propuestas con mayor calidad, a cargo de los acompañantes y coordinadores.
- Evaluación y selección de los proyectos con las condiciones para ser financiados, a cargo de un equipo de profesionales del más alto nivel.
- Implementación de los planes de acción de los proyectos ganadores, con acompañamiento del equipo coordinador y acompañante.

Los centros ganadores de Propuestas del Programa Docente Innovador e investigador fueron:

- 2 del Recinto de Educación Física
- 5 del Recinto Félix Evaristo Mejía
- 6 del Recinto Juan Vicente Moscoso
- 8 del Recinto Luis N. Núñez Molina
- 4 del Recinto Emilio Prud'Homme
- 6 del Recinto Urania Montás

Establecimiento de los beneficios recibidos por los docentes como resultado de la experiencia

Línea de base

Para iniciar el programa hubo de establecerse una Línea de base, a través de la cual se establecieron los conocimientos previos sobre investigación-acción que tenían los docentes, así como su disposición de trabajar el proyecto. Los resultados fueron como siguen:

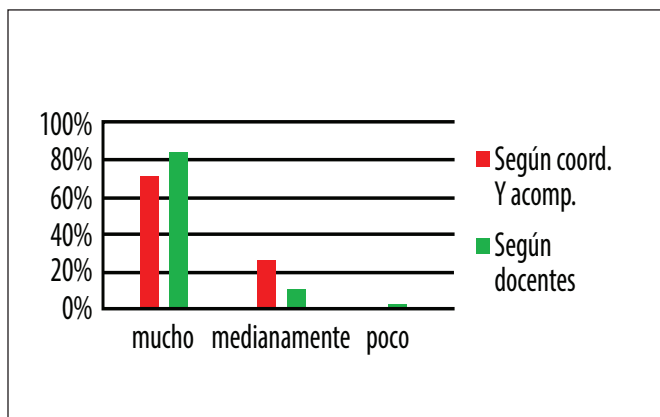
-En relación a los conocimientos previos de los docentes sobre investigación- acción:

- Solo un 18% dijo tener muchos conocimientos sobre I-A
- Solo el 33% había recibido formación sobre I-A en el plan de estudios.
- El 29% creía haber participado en alguna experiencia de I-A
- Respecto a la percepción de los docentes acerca de sus propios conocimientos previos sobre Investigación-Acción:
 - El 43% creía tener competencias para desarrollar I-A
 - El 75% manifestó confianza en que podía desarrollar I-A
 - El 70% admitió que necesitaban manejar la metodología de I-A
- En cuanto a la importancia que conferían a la Investigación-acción:
 - (44%) estableció que su importancia está en que permite identificar y detectar situaciones y problemáticas del aula que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje.
 - (26%) refirió que la Investigación-acción produce cambios en la práctica de los docentes.
 - (24%) centró la importancia de la I-A en que permite buscar soluciones a las principales problemáticas que se presentan en el aula.
 - El 6% de los que respondieron la relacionó con la calidad de la educación y con la reflexión sobre la propia práctica.

- En relación al conocimiento de los docentes sobre técnicas de recolección de información:
 - El 54% solo pudo identificar el cuestionario y la encuesta como técnicas de recolección de información.
 - El 40% no pudo identificar con propiedad ninguna técnica de recolección de información.

Resultados en contraste

Gráfico 1 - Nivel de conocimientos sobre I- A logrado por los docentes



Conocimientos iniciales y conocimientos logrados por los docentes

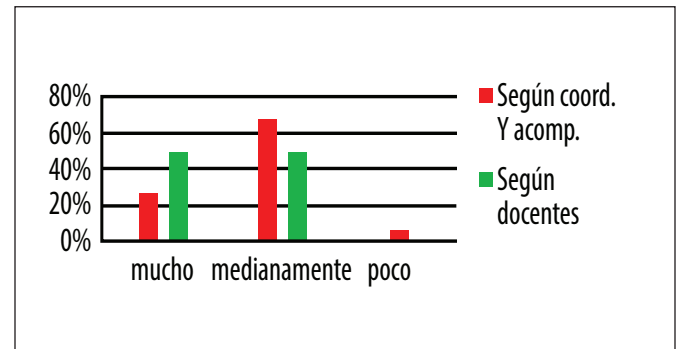
En relación a cómo consideraron los acompañantes que aumentaron los conocimientos de los docentes (gráfico 1):

- El 73% consideró que *mucho*, mientras el 27% consideró que *medianamente*.

Al ser consultados los docentes en relación a como habían aumentado sus propios conocimientos iniciales sobre I-A:

- El 84% de ellos consideró que *mucho*, en tanto que el 12% consideró que *medianamente*, y el 3% dijo que *poco*.

Gráfico 2 - Nivel de manejo de la metodología I-A por parte de los docentes



Contraste entre manejo de la metodología al inicio y al final

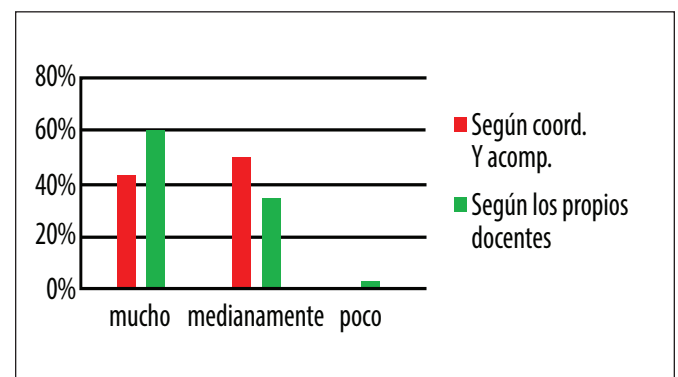
En cuanto a cómo consideran los acompañantes y coordinadores el nivel de manejo de la metodología de I-A, logrado por los docentes (gráfico 2):

- El 27% consideró que es *mucho*, el 67% consideró que la manejan *medianamente*, y el 6% consideró que *poco*.

En relación a cómo sienten los propios docentes sus competencias en el manejo de la metodología propia de la I-A:

- El 50% de los docentes consideró que *mucho*, mientras el otro 50% dice que *medianamente*.

Gráfico 3 - Los docentes dominan las técnicas de recolección de información



Dominio de las técnicas de recolección de información

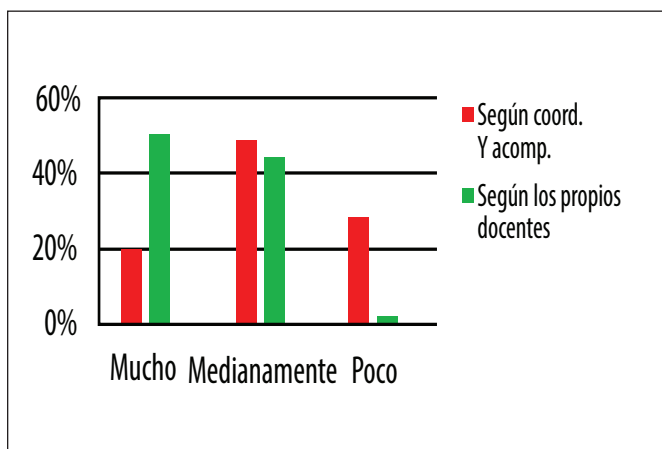
Respecto a la opinión de los coordinadores, acerca de si los docentes dominan las técnicas de recolección de información (gráfico 3):

- El 47% de los coordinadores y acompañantes consideraron que *los profesores tienen mucho dominio* de las mismas, mientras el 53% consideró que *la dominan medianamente*.

Por su parte los docentes, al responder sobre cómo dominan las técnicas de recolección de información:

- El 60% dijo dominarlas *mucho*, el 37% dijo que medianamente, y sólo el 3% dijo dominarla *poco*.

Gráfico 4 - Los docentes están en capacidad de desarrollar sin ayuda proyectos de I-A



Capacidad para desarrollar I-A sin ayuda

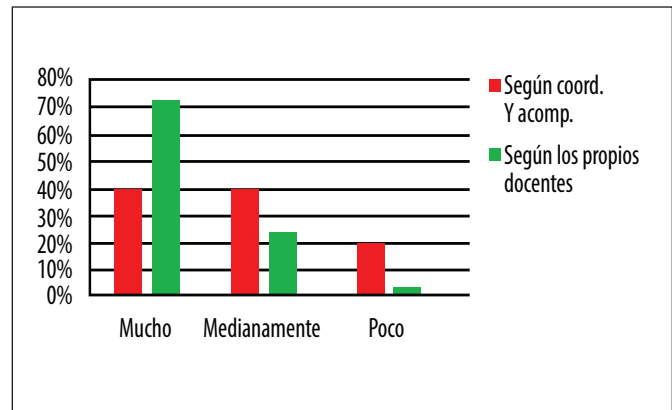
En cuanto a si los coordinadores y acompañantes creen que los docentes están en capacidad de desarrollar sin ayuda proyectos de I-A en el aula (gráfico 4):

- Solo el 20% de ellos considera que los profesores participantes *tienen mucha capacidad* para hacerlo, mientras que el 47% dice que *medianamente*, y el 27% considera que *poco*.

Por su parte, los docentes cuestionados acerca de cuál es el nivel en que se sienten en capacidad de llevar a cabo I-A sin ayuda, responden así:

- El 53% dice que *mucho*, el 44% que *medianamente*, y un 3% señala que *poco*.

Gráfico 5- Docentes confiados en poder desarrollar I-A sobre cualquier tema del aula



Nivel de confianza de los docentes para desarrollar I-A

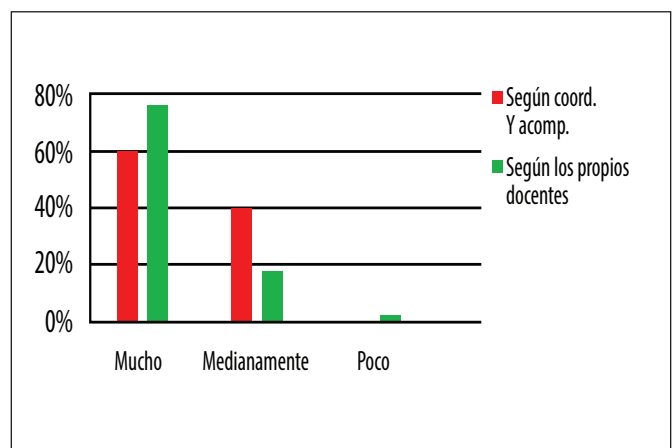
En relación a cómo valoran los coordinadores y acompañantes el nivel de confianza de los docentes para desarrollar I-A sobre cualquier situación en el aula (gráfico 5):

- El 40% dice que *mucho*, otro 40% dice que *medianamente*, mientras un 20% dice que *poco*.

En cuanto a los docentes evaluando su propio nivel de confianza para desarrollar I-A sobre cualquier situación del aula:

- El 72% de ellos considera que tiene *mucha*, el 25% dice tener confianza *medianamente*, y el 3% expresa *poco* nivel de confianza.

Gráfico 6 - Nivel de interés de los docentes en seguir desarrollando I-A en el aula



Nivel de interés en seguir desarrollando I-A

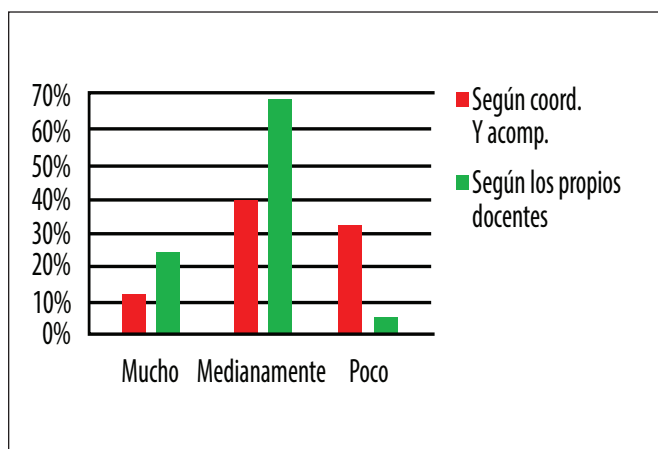
Al valorar el nivel de interés de los docentes para continuar desarrollando I-A en el aula (gráfico 6):

- El 60% de los coordinadores y acompañantes lo califica como *mucho*, en tanto que el 40% dice que *medianamente*.

En cuanto a su propio nivel de interés para continuar desarrollando I-A:

- El 78% de los docentes expresa *mucho interés* en continuar con esta actividad, mientras el 19% expresa *mediano interés*, y el 3% expresa *poco interés*.

Gráfico 7 -Docentes cuentan en sus centros con recursos para seguir desarrollando I-A en el aula



Docentes contarían con recursos en sus centros para desarrollar I-A

Respecto a si los coordinadores y acompañantes piensan que los docentes cuentan en su centro con las condiciones y recursos necesarios para desarrollar por su cuenta experiencias de I-A en el aula (gráfico 7):

- El 13% considera que *mucho*, el 40% señala que *medianamente*, mientras el 33% da una calificación de *poco*, a las condiciones y recursos con que cuentan.

Respecto a la misma pregunta hecha a los docentes:

- Solo el 25% responde que *mucho*, el 69% lo considera *medianamente*, en tanto que el 3% dice que *poco*, y otro 3% dice que *nada*.

Visión de los docentes sobre el impacto de la experiencia en su propia práctica

Como beneficios para su práctica, los docentes reconocen que la experiencia les ha permitido redireccionar su práctica, utilizando estrategias innovadoras que permiten hacer más dinámico el proceso de E-A.

Algunas expresiones son:

- » El docente se hace más innovador, dinámico, creativo y capacitado
- » Desarrolla la capacidad de autoanalizarse
- » Ayuda a resolver problemas de forma sistemática, dinámica e innovadora
- » Despierta el espíritu investigador

Visión de los coordinadores sobre el impacto de la experiencia en los propios docentes

Algunos comentarios de coordinadores y/o acompañantes:

- “Los docentes trabajaron con mayor independencia y en cada momento sabían el próximo paso a dar”.
- “Hubo una diferencia ya que al inicio estaban rodeados de incertidumbre y angustia debido a su inexperiencia, y al cierre de los proyectos ponían de manifiesto todo el bagaje adquirido.”
- “Su quehacer educativo cambió de manera positiva aplicando estrategias innovadoras”.
- “Algunos docentes no sabían nada del tema, y ahora se sienten más preparados”.

Impacto de la experiencia en los estudiantes

Comentarios de los docentes que expresan su percepción sobre beneficios recibidos por los estudiantes:

- » “Aprenden más y son más participativos.”
- » “Permitió favorecer el trabajo en equipo”.
- » “Mejora su capacidad de razonamiento e interpretación”.

- » “Favorece la colaboración y participación activa de los estudiantes”.
- » “Integra al estudiante en la resolución de sus problemas individuales”.
- » “Es parte de la solución de sus propias situaciones”.

Impacto de la experiencia en el personal acompañante

Consultados los coordinadores y acompañantes con respecto al nivel en que su participación en este proyecto les haya aumentado sus propios conocimientos sobre Investigación-Acción (véase el gráfico 8):

- El 67% de ellos consideró que *mucho*, mientras el 33% consideró que *medianamente*.

Algunos beneficios que expresan haber recibidos los acompañantes con la experiencia:

- *Profundizaron en el conocimiento de la I-A.*
- *Se fortaleció su manejo de la metodología.*
- *Les permitió ponerse al día con las teorías que sirvieron de base a los proyectos.*

Fortalezas del proyecto

Para los acompañantes, las mayores fortalezas del programa fueron:

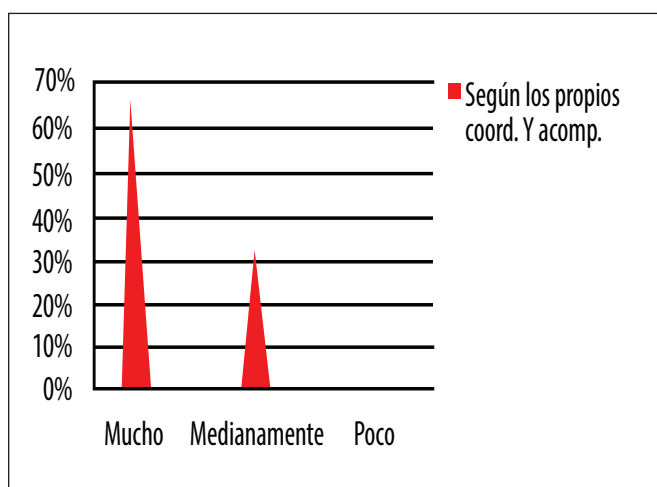
- Los niveles de compromiso, responsabilidad y entusiasmo mostrados por los docentes.
- El involucramiento de otros docentes y actores del centro, que participaban de forma colaborativa.
- El seguimiento dado por los acompañantes.
- El deseo expreso de docentes que muestran su intención de continuar profundizando en sus proyectos, o desarrollando otros.

Aspectos de mejora

- Aunque se logró que los docentes conocieran los pasos para desarrollar la I-A, queda como asunto pendiente la profundización del proceso metodológico y del dominio de las técnicas, lo cual está muy conectado con la limitación del tiempo establecido para desarrollar la investigación.

- En el proceso de sistematización se dieron significativas limitaciones, por lo que es un aspecto a considerar para mejora, la introducción de otros apoyos referidos a la elaboración de informes.
- Aunque se apoyó financieramente la implementación de los proyectos ganadores, la falta de recursos y facilidades en el centro, en la etapa previa a la selección, constituyó un serio obstáculo, ya que los acompañantes debían lidiar con la señalada limitación, sin contar tampoco con los recursos.
- Se necesita mayor involucramiento de las autoridades del centro y que se tenga conocimiento del proyecto desde las Regionales y Distritos, a fin de que se den las facilidades necesarias a los docentes y personal acompañante.

Gráfico 8 - Los coord. y acomp. vieron aumentados sus propios conocimientos sobre I-A



Reflexiones finales

- Se potencia la elevación de la autoimagen de los docentes involucrados, al verse reconocidos, y sus propuestas seleccionadas para presentación.
- Se rompe ante los ojos de los docentes, con la vieja visión de limitar la profesión docente al ámbito de poner en práctica las teorías, para pasar a ser productores de conocimientos que pueden servir a otros para explicar e intervenir fenómenos parecidos.

- El clima de motivación que se despertó en otros docentes de cada centro, no involucrados en los proyectos, potencia la posibilidad de seguir incorporando a otros educadores en sucesivas experiencias.
- El propio personal acompañante ve aumentadas sus competencias en el ámbito de la investigación-acción, lo cual fortalece la masa crítica con que cuenta el país, para continuar multiplicando y ampliando la experiencia a otros niveles.

Referencias

- Bausela, E. (2002). La docencia a través de la Investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación* (25). Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela
- Boggino, N., & Rosekrans, K. (2004). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Buenos Aires: Homosapiens.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Paldas.
- Imbernon, F., Alonso, M., & Arandia, J. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Grao.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Machado, E. (2005). *Transformación-acción e investigación educativa*. Madrid: Dilix.
- Maciel de Oliveira, C. (2003). Investigar, reflexionar y actuar en la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Educación* (11). Recuperado de http://www.campus-oei.org/revista/inv_edu2.htm
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum*. (2da. Ed.). Madrid: Morata.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. (5ta. Ed.). Madrid: Pearson.
- Mejía, R. (2005). *Innovación educativa: Perspectivas de la investigación y el magisterio*. Santo Domingo: El autor.
- Nocado, I., Castellanos, B., & García, G. (2002). *Metodología de la investigación educacional* [Segunda parte]. La Habana: Pueblo y Educación.
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación* (11). Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores_Investigacion_Educativa.htm

3.b - Creencias implícitas y alfabetización en los primeros grados. Un estudio de casos en dos escuelas dominicanas

Dinorah de Lima

Resumen

Se realizó un estudio sobre las concepciones docentes acerca de la alfabetización y su relación con el éxito o fracaso escolar en el Nivel Primario. Dicho estudio se efectuó en dos fases: una cuantitativa y otra cualitativa. En la fase cuantitativa se identificaron las concepciones docentes por medio de un cuestionario. En la segunda fase, la cualitativa, se identificaron las concepciones docentes a través de observaciones de la práctica en dos de los centros de la muestra que participaron en la fase cuantitativa. En este artículo se presentan los resultados de las observaciones a dichos centros. Indican que en ambos no necesariamente los maestros aplican lo que saben sino lo que creen, aunque uno de los centros mostró concepciones acerca de la alfabetización más elaboradas y más relacionadas con el currículo vigente en comparación con el otro. Estos resultados pueden servir como punto de partida para las futuras intervenciones dirigidas a la formación de maestros a fin de mejorar la calidad de la alfabetización en los primeros grados.

I. Introducción

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa junto con la CECC/SICA, realizó un estudio sobre las concepciones docentes acerca de la alfabetización y su relación con el éxito o fracaso escolar en el Nivel Primario (De Lima y Bórquez, 2013). Dicho estudio se desarrolló en dos fases: la primera fase cuantitativa se llevó a cabo en el 2012 y una segunda fase cualitativa en el 2013. La fase cuantitativa se desarrolló con una muestra representativa nacional de 265 centros educativos del Nivel Básico y participaron 2,244 docentes (179 acompañantes de la práctica de aula y 2,065 maestros y maestras de 1º a 4º del Nivel Básico). Se identificaron las concepciones de los maestros y maestras a través de un cuestionario sobre enfoques de alfabetización para determinar la relación de dichas concepciones con la propuesta curricular.

En la segunda fase, la cualitativa, se identificaron las concepciones sobre alfabetización a través de observaciones de la práctica de aula de los docentes de dos de los centros educativos de la muestra con el propósito de profundizar la relación entre lo que saben los docentes (identificado en el cuestionario) y lo que efectivamente hacen en el aula (por medio de la observación de su práctica). En este informe se presentan los resultados preliminares de la segunda fase cualitativa.²

1.1 Preguntas del estudio

¿Cuáles son las concepciones acerca de la alfabetización inicial de los maestros y maestras del Primer Ciclo en dos casos de centros educativos del sector público?

1.2 Principales referentes teóricos

Según diversos autores (Añorve, 2001; Braslavsky, 2005; Carretero y Castorina, 2012; De Lima, 2012; Pozo, 2006), los docentes desarrollan en su formación una gran cantidad de conocimientos declarativos acerca de determinadas teorías pero sin que estas teorías tengan incidencia alguna sobre su práctica. Los docentes hacen lo que creen, no necesariamente lo que saben y esto justifica la necesidad de indagar estas concepciones que orientan su práctica alfabetizadora y determinar el grado en que permanecen arraigadas aquellas concepciones tradicionales que, en la República Dominicana, se ha tratado de superar con la reforma curricular desde 1995.

Pozo (2008), analiza cómo la formación inicial de los maestros influye en su práctica menos de lo que se espera. La idea de la formación no es que los maestros abandonen sus concepciones tradicionales, sino que las reconstruyan, las reelaboren y se transformen en concepciones más complejas y más apoyadas en la evidencia científica. Este autor sostiene que hay un desfase entre lo que el maestro aprende durante sus años de formación (lo que sabe) y lo que hace en la práctica.

² Para más detalles de los resultados de la primera fase cuantitativa, puede consultarse esta página: https://webmail.minerdoc.gob.do/owa/redirect.aspx?C=OH1FEfGwSk6iyWNYllcnpGaxbCl2UtEiShL5ypH9Cno4D6gxyGxg3emIMZziss_9z6AqLRsJ2og.&URL=http%3a%2f%2fdeice.gob.do%2findex.php%2fcentro-de-documentacion%2festudios%2f94-las-concepciones-docentes-sobre-la-lectoescritura

1.3 Concepciones sobre el aprendizaje

Por una parte, en el terreno de la Psicología, se encuentran los planteamientos de Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez Echeverría (2009) acerca de las teorías implícitas de aprendizaje en general, que se arraigan en los maestros y las personas en general. Los planteamientos de estos autores proporcionan un marco teórico acerca de las implicaciones que tienen estas concepciones intuitivas de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. Por otra parte, en el ámbito de la Psicolingüística son conocidos los aportes de Ferreiro (1998), que completan el panorama acerca del aprendizaje particularmente en lo concerniente a la lengua escrita, al ofrecer un marco interpretativo de las implicaciones de las concepciones de los maestros y las maestras sobre el aprendizaje de la lectoescritura, en particular, en los primeros grados.

1.4 Las concepciones de alfabetización

Desde la perspectiva de este trabajo y apoyado en los aportes de Ferreiro y Teberosky (1979), Ferreiro (1998) y Teberosky (2004), Pozo (2008), Pozo y Cols (2009), las concepciones acerca de la alfabetización es la que determina la práctica alfabetizadora de los maestros y las maestras. Son tres los enfoques de alfabetización, organizados en teorías, que predominan entre los docentes.

- **Concepciones de alfabetización de corte directo:** están relacionadas con supuestos acerca del aprendizaje que se corresponden, según Pozo, con la teoría directa. Los que poseen esta visión asumen que el aprendizaje de la lengua escrita se realiza por medio de la percepción directa de las letras y la memorización de su relación con los sonidos. Con respecto a la escritura, la visualizan como un código de transcripción de los fonemas del lenguaje que son representados por letras. La práctica alfabetizadora relacionada con estas teorías, se caracteriza por privilegiar los pasos de un método sin considerar la perspectiva del que aprende.
- **Concepciones de alfabetización en transición³:** según Pozo, están relacionadas con las denominadas como teorías interpretativas. En este estudio se asume que la visión

que se tiene de la alfabetización es que el aprendizaje de la lectoescritura es una sumatoria de percepciones directas y de la automatización de subprocesos relacionados con la conciencia fonológica y la decodificación (Teberosky, 2004).

- **Concepciones de alfabetización de corte constructivo:** están relacionadas con la perspectiva de que el aprendizaje de la lengua escrita es un asunto procesual, no lineal. Se presenta en etapas de re-estructuraciones y “errores” constructivos (Ferreiro, 1998). La lengua escrita, se asume como un sistema de representación, no como un mero código de transcripción de la lengua oral. La práctica alfabetizadora desde esta perspectiva, se caracteriza por propiciar que los niños aprendan a desplazarse sobre los textos usando diferentes índices para interpretarlos. La correspondencia entre letras y fonemas no es un punto de partida sino de llegada.

II. Material y métodos

Este es un estudio de casos combinado con una variante reflexiva. El foco de atención de las observaciones es la práctica alfabetizadora de los maestros y las maestras. Se consideran las reflexiones de estos acerca de su propia práctica. Se asume que las teorías implícitas pueden ser inferidas a partir de la observación de la práctica alfabetizadora de los maestros y sus reflexiones en torno a su propia práctica.

2.1 Propósito del estudio

Contribuir con la construcción de referentes teóricos y metodológicos que apoyen a los equipos de los centros educativos y formadores de docentes a conocer las concepciones de los maestros acerca de la alfabetización inicial.

2.2 Categoría de análisis

Concepciones acerca del aprendizaje de la lectoescritura: directa, en transición y constructiva.

³ Este término en transición fue pensado para ubicar las concepciones de corte directo que de alguna manera consideran aspectos procesuales por parte del aprendiz. Se asemejan, hasta cierto punto, a las concepciones consideradas como interpretativas por Pozo y Cols. Para más detalle, consulte a Pozo, Scheuer, del Puy Pérez, Mateos, Martín, De la Cruz (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores de alumnos*. Barcelona: Graó.

2.3 Instrumentos

Para la identificación de las concepciones de alfabetización y el contexto del centro educativo, se elaboraron ocho instrumentos que se complementan entre sí. Los instrumentos están agrupados en cuatro categorías: a) un instrumento para la observación del entorno, b) un instrumento de entrevista al director/a del centro educativo, c) tres instrumentos de observación a la práctica alfabetizadora en el aula (antes, durante y después de la observación), d) dos pruebas de comprensión lectora para niños y niñas de 1ro a 4to curso. En este informe se expondrán únicamente los resultados preliminares obtenidos de los tres instrumentos diseñados para la observación de la práctica docente en el aula.

2.4 Criterios de selección de los dos casos del estudio

Se seleccionaron dos centros de los 265 que participaron en la fase cuantitativa del estudio. Los criterios de selección utilizados fueron en función de las puntuaciones obtenidas por los centros en el cuestionario. Se eligió el centro con la *más baja* proporción en el enfoque *constructivista* de alfabetización (que se corresponde con el currículo) y más alta en el directo que en este informe se identifica como el **Caso 1**. El otro centro elegido se identifica como el **Caso 2** y es el centro con la *más alta* proporción en el enfoque *constructivista* de alfabetización y la más baja en el directo.

III. Resultados

3.1 Caso 1

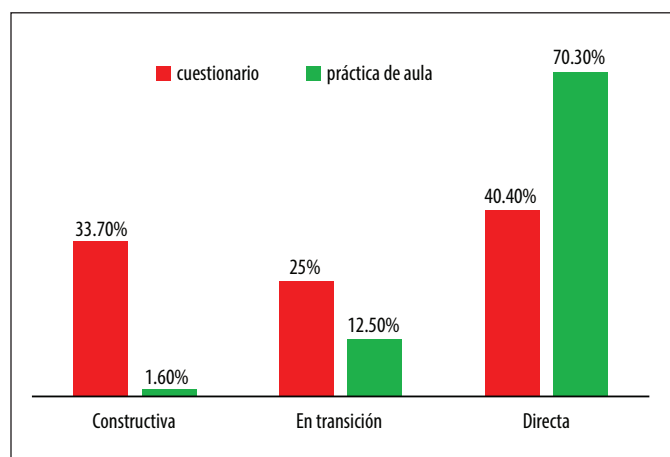
En el Gráfico 1 se observa el contraste entre, por un lado, los resultados de este centro en el cuestionario aplicado en 2012 sobre las concepciones de alfabetización (lo que sabe) y, por el otro, las observaciones de su práctica alfabetizadora en las aulas (lo que hace). Este centro se encuentra en una zona rural de la Regional de Barahona. En los últimos años, no había recibido ninguna intervención pedagógica, y muy poco acompañamiento por parte de técnicos del Distrito correspondiente. Utilizan predominantemente el método silábico de alfabetización que se corresponde con concepciones relacionadas con el enfoque directo con 40.38%, seguida por el enfoque constructivista con 33.7% y 25% en la categoría distractor que equivale a “en transición”⁴. En cambio, en

4 En el informe de la fase cuantitativa, se identificaron tres categorías: *constructivista*, *directo* y *distractor*. El distractor en el cuestionario reflejaba nociones tanto relacionadas con el enfoque directo como el constructivista.

las observaciones del trabajo en el aula (lo que hacen) las proporciones de tipo de concepciones acerca de la alfabetización, difieren con respecto a los resultados en el cuestionario. Obsérvese en el **gráfico 1**, que aunque la directa es también la más alta en la práctica, la proporción es mucho mayor que en el cuestionario, ya que alcanza el 70.3%.

Otra diferencia importante es la que se relaciona con la concepción que ocupa el segundo lugar en la práctica en comparación con el cuestionario. Mientras en el cuestionario es la constructiva la que ocupa el segundo lugar, en la práctica, es la categoría en transición con 12.5%. En términos de proporciones el contraste más notorio se encuentra en la concepción constructiva ya que mientras en el cuestionario el centro alcanza el 33.7%, en la práctica presenta apenas el 1.60%.

Gráfico 1: Concepciones de los maestros y maestras del Caso 1. Contraste entre lo que sabe y lo que hace



La siguiente respuesta dada por la maestra de 2do de este centro en la entrevista sostenida después de la observación de su práctica alfabetizadora, ilustra —a través de sus reflexiones—, el predominio de concepciones de corte directo acerca de cómo aprenden los niños y las niñas (por memorización) y cuál es para ella la naturaleza del sistema de escritura (código que representa sonidos).

Maestra de 2do grado. Creencia implícita: directa

Entrevistadora: ¿Por qué empezaste la sesión de clase con las sílabas inversas?

Maestra: “Empecé con las sílabas inversas porque ya estamos en la fase final y hay que seguir recordándoles las palabras más complejas”.

Esta respuesta parece indicar que para esta maestra, la memorización ocupa el lugar privilegiado para aprender a leer y escribir. En sus apreciaciones, no son consideradas la comprensión de lo leído ni la perspectiva del niño o niña. Nótese además, el énfasis que ella coloca sobre la relación de las letras y sílabas con los sonidos como punto de partida sin considerar la comprensión.

3.2 Discusión del Caso 1

La comparación entre lo que saben los maestros de este centro y lo que hacen en la práctica de aula, revela concepciones tradicionales de alfabetización. Obsérvese que en ambos contextos (cuestionario y práctica) predomina el enfoque directo. Tal coherencia se relaciona con las concepciones arraigadas más tradicionales acerca de la alfabetización pese a que se ha pretendido superar con la reforma curricular de los años noventa.

En lo que respecta al enfoque constructivo de alfabetización, la bajísima proporción encontrada en la práctica alfabetizadora de actividades docentes orientadas por esta perspectiva, parece indicar que en este centro educativo, no se desarrolla adecuadamente el enfoque funcional y comunicativo de la lengua establecido en el currículo. Asimismo, la baja proporción de actividades docentes orientadas por el enfoque en *transición*, sugiere que es una práctica docente que toma en cuenta escasamente los procesos de aprendizaje que experimentan niños y niñas.

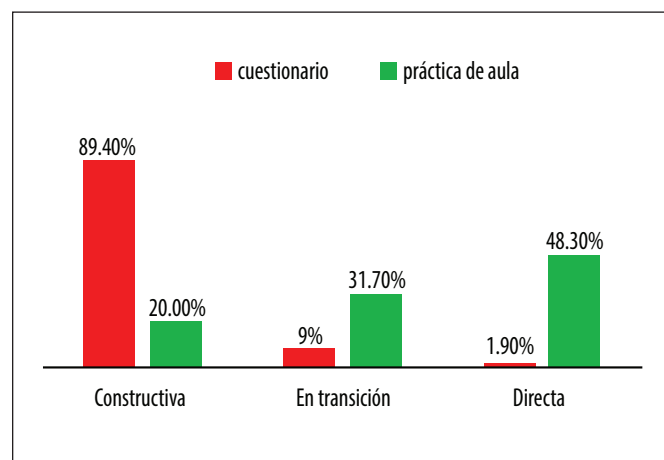
3.3 Caso 2

En el **gráfico 2**, se presentan los contrastes encontrados entre lo que saben y hacen los maestros y las maestras del centro educativo que corresponde al caso 2. Este centro se encuentra ubicado en una zona rural de la Regional de La Vega y previamente habían estado recibiendo acompañamiento quincenal por un programa de capacitación a través del acompañamiento y clases presenciales, desarrollado por una universidad del país. El programa había finalizado la fase de capacitación. Las maestras de este centro, continúan utilizando unas guías de lectoescritura proporcionadas por el programa de intervención, que promueven el desarrollo de la comprensión lectora y expresión escrita. No obstante, también utilizan métodos directos de alfabetización.

En el estudio de 2012, este centro mostró una altísima proporción en el enfoque constructivista con 89.42%, muy por encima de la media nacional que fue de 56%.

Sin embargo obsérvese cómo hay una distribución inversa de las proporciones de este centro entre lo que saben (resultados del cuestionario) y lo que hacen (resultados de la observación de la práctica alfabetizadora). Mientras en el cuestionario la proporción más alta la presentan las concepciones constructivas con 89.40%, seguido por la categoría “*en transición*” con 9.0% (y en una muy pequeña proporción la concepción relacionada con el enfoque directo con 1.90%), en la observación de la práctica la proporción más alta la presentan las concepciones directas con 48.3%, seguida por “*en transición*” con 31.70% y apenas el 20% en la categoría Constructiva. Nótese cómo se reducen las prácticas de aula constructivas (lo que hace) en comparación con el cuestionario (lo que sabe).

Gráfico 2: Concepciones de los maestros/as del Caso 1. Contraste entre lo que sabe (cuestionario) y lo que hace (práctica alfabetizadora)



La siguiente respuesta dada por una maestra de este centro, proporciona una idea de las concepciones que subyacen en la práctica de los docentes.

Maestra de 1er grado. Concepción de alfabetización: constructiva

Entrevistadora: ¿Usted siente que durante la clase tomó en cuenta la experiencia previa de los niños? Explíquese.

Maestra: No tanto, hay que ser sincera, pude aprovecharlo más y pude haber preguntado que si habían enviado o recibido algún mensaje. (La clase de ese día era sobre el mensaje).

Aunque lo observado en la clase indicó una concepción de corte directo, la reflexión que hizo la maestra en la entrevista, indica que consideraba necesario tomar en cuenta la perspectiva del niño, lo cual implican concepciones de aprendizaje de tipo constructivo.

3.4 Discusión del Caso 2

La proporción de las concepciones constructivas en este centro educativo es notablemente más alta en el cuestionario en comparación con las identificadas en la práctica de aula. Esto supone que los docentes de este centro educativo presentan un desfase entre lo que saben y hacen. Sin embargo, a pesar de este desfase, es alentador observar que en el aula se presenten situaciones que se corresponden con las concepciones constructivas y en transición. Esto indica que los niños y niñas de este centro, tienen por lo menos algunas oportunidades de desarrollar la comprensión lectora y la expresión escrita como lo establece el enfoque comunicativo del currículo.

Sin embargo, la alta proporción de prácticas alfabetizadoras de corte directo indica que los maestros y maestras de este Caso 2, no han asumido todavía el paradigma constructivista aunque han enriquecido su práctica con actividades que impulsan la integración del niño o la niña a la cultura escrita.

IV. Conclusiones

Los resultados de ambos centros educativos sugieren que hay un desfase evidente entre las concepciones de los maestros expresadas en un cuestionario (lo que sabe) y sus prácticas alfabetizadoras en la escuela (lo que hace). Tal desfase tiene una explicación teórica proporcionada por Pozo al considerar que, en general, la manera en que los maestros piensan es más avanzada que sus prácticas.

Si como señala Pozo, las teorías asimiladas por los maestros (lo que saben) se constituyen en la zona de desarrollo próximo de su práctica, entonces cabe suponer que la práctica se constituye en su zona de desarrollo real. Ambos centros se encuentran en zonas de desarrollo diferentes, en consecuencia la capacitación, actualización o formación que requieren respecto a la alfabetización, también deberán ser distintas. Para un cambio conceptual, no basta cambiar las concepciones sino también su práctica y la relación entre ambas. La relación entre lo que se sabe y lo que se hace para alfa-

betizar se corresponde con una toma de conciencia de las contradicciones entre ambos aspectos y una decisión que deben tomar los propios maestros y maestras.

Este estudio es un acercamiento a la realidad educativa respecto a la alfabetización inicial en los primeros grados y estos resultados podrían ser considerados como un punto de partida para generar los cambios que se requieren en los centros educativos y mejorar los aprendizajes de la lectoescritura en los primeros grados.

Referencias

- Añorve Rebollar, G. (2011). Las teorías implícitas de los docentes normalistas sobre la alfabetización inicial. *II Congreso Internacional de Investigación Educativa 2011*, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Braslavsky, B. (2005). Enseñar a entender lo que se lee: *La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castorina, J., & Carretero, M. (2012). Cambio conceptual. En M. Carretero y J. A. Castorina (Comps.). *Desarrollo cognitivo y educación II*. (pp. 71-96). Buenos Aires: Paidós.
- De Lima, D. (2011). *Formación docente y alfabetización: Un estudio de casos*. Santo Domingo: CIEDHUMANO-PUCMM.
- De Lima, D., Bórquez, G. (2013). *Las concepciones docentes sobre la lectoescritura como factores de éxito o fracaso escolar*. Santo Domingo: MINERD/IDEICE/CECC-SICA.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización. Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E., Teberosky, A. (1999). *Los sistemas de escritura*. México: Siglo XXI.
- Pozo, J. I. (2008). El cambio de las concepciones docentes como factor de la revolución educativa. *Revista Q*, 3(5), (s.p.).
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Del Puy Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., De la Cruz, M. (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores de alumnos*. Barcelona: Graó.
- Teberosky, A. (2003). *Propuesta constructivista para aprender a leer y escribir*. Madrid: Vicens Vives.

3.c - Incidencia de las estrategias de aprendizaje que utilizan los docentes del área de Matemática en el 5to grado de la educación básica, de Santiago, Distrito 08-03

Dra. Ceferina Cabrera

Breve introducción (contextualización del tema y el problema)

La presente investigación tuvo como propósito determinar la incidencia de la metodología utilizada por los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en los estudiantes del 5to grado de la Educación Básica, en el Distrito 08-03, Santiago, durante el período 2011-2012. En este estudio se utilizaron como fuentes; libros, revistas, artículos de internet, así como una investigación de campo que consistió en la aplicación de dos cuestionarios a los alumnos y las alumnas y a los docentes de los centros objeto del estudio. En la investigación se trataron los siguientes aspectos: La conceptualización, donde se presentaron las teorías más relevantes, así como las estrategias y la metodología aplicada por los docentes en la enseñanza-aprendizaje de la matemática.

El objetivo general fue determinar cómo inciden las metodologías utilizadas por los docentes de matemática en el aprendizaje de los estudiantes de quinto grado de Educación Básica en el Distrito 08-03, Santiago, en el año 2010-2011 y como objetivos específicos se pretendió: identificar los modelos metodológicos de enseñanza utilizados por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática en los estudiantes de quinto curso, también, determinar cuáles estrategias metodológicas utilizan los docentes en el proceso de aprendizaje de la matemática en los estudiantes de quinto curso, determinar cuáles situaciones de aprendizaje promueven los docentes de matemática para que los estudiantes aprendan. Identificar los recursos didácticos utilizados por los docentes, para apoyar el aprendizaje de la matemática de los estudiantes de quinto curso, determinar cómo evalúan los docentes el proceso de aprendizaje de la matemática en los estudiantes de quinto curso.

El primer capítulo trata de la aproximación a la realidad, el planteamiento del problema, antecedentes y justificación. El segundo capítulo está compuesto por el marco teórico y conceptual; el capítulo tres, contiene la delimitación del estudio, los propósitos de la investigación y la operacionalización de las variables, el cuar-

to capítulo está conformado por la metodología, donde se contempla el tipo de estudio, así como el diseño de la investigación, los instrumentos de investigación el universo y muestra, la descripción del instrumento y el plan de análisis. En el capítulo cinco se presentan los resultados y el capítulo seis contiene los resultados; por último, el capítulo siete presenta las conclusiones, recomendaciones y límites de la investigación.

Descripción del contexto distrital

Descripción geográfica

El Distrito 08-03, pertenece a la Regional 08, está ubicado en la zona sur-este de la provincia de Santiago de los Caballeros, de la República Dominicana. Lo conforman tres municipios: Lacey al Medio, Baitoa y el Municipio de la provincia. Lo integran sus centros educativos tanto públicos como privados. Este Distrito educativo posee 38 centros de Básica, con 55 secciones de 5to curso.

Breve antecedentes del tema

La enseñanza de la matemática en escuelas ha estado fundamentada en la transmisión y reproducción de conocimientos, manifestado en un modelo basado en presentación del ejercicio, explicación por parte del profesor, trabajo individual y corrección de la tarea en los cuadernos y en la pizarra; sin reflexionar sobre este proceso de forma detenida y sobre los logros alcanzado cada día en cada aula. Las actividades docentes han estado centradas en el maestro, quien en la mayoría de las ocasiones se anticipa al razonamiento de los alumnos y no propicia la autoreflexión. La evaluación en este modelo estaba centrada en preguntas reproductivas, dejando de un lado el carácter productivo o creativo, que debe existir en la enseñanza de las matemáticas para aprender con significado. También no se tienen en cuenta los aciertos y errores cometidos en el proceso de aprendizaje y esencialmente centrados en el sistema de conocimientos en los principios de la escuela tradicional. Es una concepción del aprendizaje donde el maestro, quien se suponía que dominaba los contenidos y poseía todas las destrezas, es decir, que el docente era el centro del proceso, mientras que el alumno, desempeñaba un papel pasivo.

En la República Dominicana se han realizado diferentes estudios a nivel local y nacionales relacionados con esta investigación, un ejemplo de ello es el realizado por el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), titulado: *Realidad de la en-*

señanza de las matemáticas en el nivel Básico y Medio de la República Dominicana. Donde se determinó que los estudiantes presentan un rendimiento deficiente, ya que obtuvieron como calificación media el 24.37% y una media general para todos los niveles de 26 puntos. También el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) descubrió que el nivel de rendimiento en el área de Matemáticas y otras áreas en los centros educativos públicos está muy bajo en comparación con los centros privados.

Un estudio realizado por Martínez (2002), como tesis de maestría sobre Administración Escolar para la Pontificia Universidad Madre y Maestra (PUCMM), relaciona los *Factores que inciden en el rendimiento académico de los alumnos y las alumnas en el área de matemática Distrito 11-02, de Puerto Plata*. Donde se determinó que los factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes son: el nivel de preparación de los maestros, la integración de los padres a las actividades de la escuela, la supervisión por parte de los directivos, adecuadas estrategias metodológicas.

También Durán (2009), en la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), realizó una investigación titulada: *Factores que influyen en el bajo rendimiento en el área de matemáticas de los estudiantes, Distrito 09-03*, y concluye que los factores que influyen en el bajo rendimiento son: la falta de ayuda por parte de los padres, que los alumnos no entiendan las explicaciones del profesor, falta de tiempo para estudiar y la metodología que usa el profesor de matemática.

Planteamiento del problema

El rol del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, es el de llevar a los estudiantes hacia un conocimiento construido socialmente, en ese sentido, el quehacer educativo es un proceso de interacción entre el docente y los estudiantes, donde ambos como sujetos construyen el conocimiento de manera recíproca; en lugar del rol tradicional del docente considerado como un ser de una sapiencia, que le otorga el don de siempre tener la palabra. El objetivo principal del aprendizaje matemático es desarrollar en los estudiantes habilidades que tiendan a la comprensión de los conceptos y procedimientos matemáticos para la resolución de problemas que surjan en su diario vivir, conocimientos que deben situar a los estudiantes en condiciones de llevar a la práctica los saberes aportados por la matemática en la vida escolar.

En ese sentido, los maestros y estudiantes deben reconocer la importancia de la matemática para solucionar las diferentes problemáticas que se les presenten en sus contextos. En ese orden, Áreas (2007, p. 2) expone que la solución de problemas requiere que los estudiantes estén en condiciones de hacer preguntas y conjeturas para enfrentar las situaciones que se les presentan y que tanto ellos como el docente pueden sugerir soluciones. El aprendizaje matemático debe ser un proceso ligado a la vida y a los contextos en los que se desarrollan los sujetos que aprenden.

Se busca un estilo de enseñanza que permita articular la teoría con la práctica, el saber previo con el saber elaborado; para propiciar este tipo de aprendizaje se debe poner el foco en el alumno, responder a las necesidades de aprendizaje de estos, lo que implica aplicar metodologías activas que potencien el desarrollo de este tipo de enseñanza.

El quehacer docente es fundamental para el desarrollo de aprendizajes. En este sentido, la práctica educativa debe ser comprensible con el desarrollo de metodologías adecuadas, que posibiliten la construcción de un aprendizaje significativo, autónomo y reflexivo. En observaciones hechas y en comentarios con pares se determinó que uno de los problemas se refiere a las pocas habilidades y destrezas que tienen los estudiantes para llevar a la práctica los conocimientos matemáticos. Por lo general, se limitan a solucionar los ejercicios que se les asignan en el aula, especialmente, los relativos a las operaciones que implican cálculos; no así cuando tienen que utilizar destrezas de pensamiento para desarrollar problemas matemáticos que requieren de una lógica de pensamiento y un razonamiento para llegar a la solución de los mismos.

Estudios realizados por López y Suárez (2009) señalan que los estudiantes del quinto curso del nivel básico presentan dificultades tales como: poca profundidad en el análisis e interpretación de situaciones para resolver problemas matemáticos, miedo para enfrentar de forma autónoma procedimientos matemáticos que precisan el desarrollo de operaciones elementales como suma, resta, multiplicación y la división. Poco conocimiento para interpretar una situación donde se utilicen lenguajes matemáticos.

Por esta razón es importante determinar cómo inciden las metodologías utilizadas por el docente en la enseñanza-aprendizaje de la matemática para promo-

ver un aprendizaje significativo en los estudiantes. De acuerdo a la problemática planteada se formulan las siguientes interrogantes.

- 1) ¿Cuál es el modelo de enseñanza asumido por los docentes en el aprendizaje de la matemática?
- 2) ¿Cuáles estrategias metodológicas utiliza el docente para desarrollar habilidades matemáticas en los estudiantes?
- 3) ¿Cuáles recursos didácticos utiliza el docente para apoyar el aprendizaje de la matemática en los estudiantes de 5to grado?
- 4) ¿Cómo evalúa el docente de matemáticas los conocimientos, habilidades y destrezas desarrollados en los alumnos?

Objetivo general

Determinar cómo incide la metodología utilizada por los docentes de matemática en los aprendizajes de los estudiantes de quinto grado de Educación Básica en el Distrito 08-03, Santiago (2011).

Objetivos específicos

1. Identificar los modelos metodológicos de enseñanza utilizado por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje de la matemática de los estudiantes de quinto curso.
2. Determinar cuáles estrategias metodológicas utilizan los docentes en el proceso de aprendizaje de la matemática en los estudiantes de quinto curso.
3. Identificar los recursos didácticos utilizados por los docentes, para apoyar el aprendizaje de la matemática de los estudiantes de quinto curso.
4. Determinar cómo evalúan los docentes el proceso de aprendizaje de la matemática en los estudiantes de quinto curso.

Principales referentes teóricos

De acuerdo con Bishop (1999), la evaluación son actividades para desarrollar un proceso por el cual el estudiante aprende de forma más motivada el contenido, acorde a las exigencias actuales que demanda el contexto donde actúa.

El método de enseñanza de la matemática según Peralta (1998, p. 39) es el conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinados para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos.

Las estrategias de enseñanza aprendizaje para la matemática

Las estrategias, según Brousseau (Kieran, 1998, p. 596) son entendidas como acciones o conjunto de actividades que el profesor desarrolla de forma periódica y sistemática, conjuntamente, con sus estudiantes; de forma debidamente organizada y con la finalidad de facilitar el aprendizaje y que permiten desarrollar las habilidades necesarias para el aprendizaje.

Estrategia didáctica. Según Medina (2009) que las estrategias se conciben como estructuras de actividades en las que se hacen reales los objetivos y contenidos; esto implica que se incluyen dos tipos de estrategias: una referida al docente y otra al alumno. Expresa que tanto las estrategias referidas al docente como la del alumno, en el proceso matemático, pueden agruparse en categorías de acuerdo a la función que desempeñe en el proceso de aprendizaje, tomando en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes, los objetivos que se desean alcanzar y los contenidos de aprendizaje propuestos en el currículo.

Metodología utilizada. Tipo de investigación

La investigación realizada responde a un enfoque cuantitativo, porque las variables se expresaron en términos numéricos para su explicación y demostración. De igual forma, el estudio fue de tipo descriptivo, ya que según Salkind, Escalona y Salmerón (1998, p.10) son los que describen relaciones entre variables, sin intervenir, incidir o manipularlas. Además es descriptiva, porque tuvo como propósito evaluar la situación de las variables bajo estudio, en una población determinada. De igual forma, el estudio resultó bibliográfico y de campo, porque combinó el análisis de datos obtenidos en fuentes bibliográficas, con procesos metodológicos porque se recogieron los datos de forma directa, en el lugar de los hechos.

Las técnicas utilizadas fueron: revisión y análisis de la literatura disponible sobre el tema metodología, estrategias, recursos y evaluación utilizados en la enseñanza de las matemáticas y la aplicación de cuestionarios a docentes y estudiantes de las escuelas seleccionadas.

Población A: Está compuesta por 55 secciones de los cuales se seleccionaron 9 estudiantes por sección para un total de 481, del quinto curso del área de matemática del Distrito educativo 03 de la Regional 08 de la provincia de Santiago de los Caballeros.

Población B: Compuesta los docentes que imparten docencias en el quinto curso en el área de matemática para un total de 23 del perteneciente a 21 centros educativos bajo el estudio.

La muestra correspondió al modelo maestro no aleatorio intencional o de juicio. De acuerdo con Martínez (2006, p. 23), en el muestreo intencional se especifican las características deseadas de los sujetos que recogen la información y se le deja libertad al investigador para que le aplique los instrumentos necesarios a las personas con esas características. Este tipo de muestra consiste en establecer cuotas para las diferentes categorías del universo.

Principales resultados y su discusión

Se aplicaron dos instrumentos de recolección de datos, dirigidos a los docentes del área de Educación matemática, un total de 30, que laboran en los centros educativos seleccionados, se le aplicó a 481 estudiantes pertenecientes a los centros mencionados. Se hizo una sistematización de los datos; fueron tabuladas por medio del paquete informático SPSS (Statistical Package for the Social Sciences for Windows V.15.0), para luego construir tablas estadísticas, en correspondencia con los objetivos específicos. Con los resultados obtenidos se confeccionó el análisis de datos, las conclusiones y las recomendaciones.

Ya teniendo los datos registrados, se inició el análisis e interpretación de la información. Con ella se procuró dar respuestas a los siguientes objetivos.

De acuerdo al objetivo 1. Identificar los modelos metodológicos de enseñanza utilizado por los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje de la matemática en los estudiantes de quinto curso. Con relación a la variable: asignatura que más domina el docente del quinto curso de matemática. De acuerdo a la respuesta ofrecida por los docentes y los estudiantes la asignatura que más dominio tiene el docente es Lengua Española, siguiendo con la Matemática.

El método que más utilizan los docentes en la enseñanza de las matemáticas es el deductivo. Además, la etapa que mayormente utilizan para enseñar la matemática de acuerdo al estudio es la abstracta.

Con relación al objetivo 2. *Determinar las estrategias y actividades metodológicas utilizadas por los docentes, para el aprendizaje de la matemática en los estudiantes de 5to curso.* Se encontraron los siguientes resultados para la variable relacionada con las estrategias metodológicas que utilizan los docentes de matemática, de acuerdo con los resultados las que mayormente utilizan son: trabajos en grupos y trabajos individuales. De acuerdo a los estilos de aprendizajes que promueve el profesor en el proceso enseñanza aprendizaje de las matemáticas, se encontró que el mismo realiza actividades donde todos se involucran y da oportunidad a los estudiantes para que reflexionen sobre sus errores y decidan mejorarlos. Además, que sume el rol de orientador durante las clases.

Los resultados relacionados al objetivo 3. Identificar cuáles son los recursos didácticos utilizados por los docentes, para apoyar el aprendizaje de la matemática de los estudiantes de quinto grado. Se encontró que el docente utiliza los recursos didácticos al inicio y en proceso de las clases, también se encontró que los recursos didácticos que más utilizan los docentes son láminas, compás, ábaco, calculadora y figuras geométricas.

El objetivo 4. Determinar la incidencia de la evaluación utilizada por los docentes en el aprendizaje de las matemáticas. Se determinó que en el proceso de evaluación solo evalúa el profesor; también que el instrumento de evaluación que más utilizan son los exámenes. Además, los estudiantes plantean que las tareas prácticas y actividades de aplicación la realizan en la casa y el profesor evalúa en el transcurso de las clases de forma individual, el propósito del profesor es evaluar para reprobar y aprobar, también para verificar el aprendizaje y la frecuencia con que el profesor evalúa es diaria.

Recomendaciones

Al docente que imparte docencia en el quinto curso de matemática que se actualice en su área de para que tenga mayor competencia sobre la asignatura imparte.

Que utilice una variedad de métodos tales como la resolución de problemas para que dinamice las clases para que los estudiantes aprendan de forma significativa. Hay que usar herramientas tales como el método

analítico en la enseñanza de las matemáticas, ya que de acuerdo a (Elizondo, 2002, p. 47) por medio del mismo el estudiante tiene la oportunidad de estudiar un problema, determinar su importancia, determinar su relación con el contexto, cómo organizarlo para su tratamiento y resolución y cómo transferirlo a su realidad: es decodificar el problema para entenderlo.

También el método por resolución de problemas ya que según Heber (2004, p. 45), el método de resolución de problemas está estrechamente relacionado con la creatividad, que al decir de algunos es la habilidad para generar nuevas ideas y solucionar todo tipo de problemas y desafíos. En este sentido, dice que para que el método de la resolución de problema sea efectivo se deben tomar en cuenta los siguientes aspectos: a) que el alumno manipule los objetos matemáticos, b) que active su propia capacidad mental. c) que ejercite su creatividad, d) que reflexione sobre su propio proceso de pensamiento a fin de mejorarlo conscientemente, e) que haga transferencias de estas actividades a otros aspectos de su entorno mental, f) que adquiera confianza en sí mismo, g) que se divierta con su propia actividad mental, h) que se prepare así para otros problemas, entre otros.

Que utilice diferentes recursos didácticos para impartir las clases para dinamizarla, también darle uso adecuado a la evaluación. En ese sentido, Rico (1999), plantea que para evaluar en matemática se debe de asumir una visión distinta de la convencional, en la que no se trata de comprender ningún proceso de aprendizaje, sino de establecer un éxito o un fracaso.

Referencias

- Agudero, P. et al. (2001). *El proyecto pedagógico del aula y la unidad de clase*. Venezuela: Educere.
- Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero S.A.
- Amatyc (2006). *Beyond Crossroads: Implementing mathematics standards in the classroom*. Madrid: PPC.
- Ausubel D., Novak D., & Hanesian H. (1993). *Psicología educativa: Un punto de vista*. México, D.F.: Trillas.
- Balestrino, M., & Fernández, I. (1998). *El ábaco: Su importancia para la enseñanza de las matemáticas a disminuidos visuales*. Barcelona: ICEVH.
- Benítez, C., (1990). *Propuestas para la elaboración y utilización del tangram y el geoplano en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geometría de la educación primaria*. Recuperado de <http://conrado.revistas.rimed.cu/publicacion/mostrar/33>
- Bixio, C. (2001). *Enseñar a aprender*. Buenos Aires: HomoSapiens.
- Bravo, L. (2003). *Los medios tradicionales de enseñanza*. Caracas: Panapao. Recuperado de <http://www.ice.upm.es/wps/jlbr/Documentacion/Libros/pizarrayotros.pdf>
- Cassanova, A. (2007). *Manual de evaluación educativa*. (9va. Ed.). Madrid: La muralla.
- Clausen – May, T. (2005). *Teaching maths to pupils with different cognitive learning*. (2da. Ed.). México: Trillas.
- Cool, C. (1995). *El constructivismo en el aula*. (Octava Ed.). Barcelona: Grao.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/index.php/redie/article/view/85>
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Díaz, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. Santo Domingo: Amigo del Hogar.
- Flores Ochoa, R. (2001). *Evaluación pedagógica y cognitiva*. Bogotá: McGraw-Hill. Murcia: Instrumentos de la enseñanza de Matemáticas.
- Flores, P. (2001). *Aprendizaje y evaluación en matemáticas*.
- Gallego, D. J., & Nevot, A. (2008). Los estilos de aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 19(1), 95-112. Recuperado de [file:///C:/Users/IDEICE/Downloads/16419-16495-1-PB%20\(1\).PDF](file:///C:/Users/IDEICE/Downloads/16419-16495-1-PB%20(1).PDF)
- Gallego, D. J., Alonso, C. M., Cruz, A., & Lizama, L. (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Santiago de los Caballeros: UNED.
- Gallego, D. J., Gallego, M. J. (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.
- García, J. (2006). *El tangram*. Recuperado de <http://jgarcia.wordpress.com/2006/11/26/el-tangram/>
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gros, B. (2001). Del software educativo a educar con software. [Quaderns digitals, 24]. Recuperado de <http://www.quadernsdigitals.net>
- Guzmán, A., & Concepción, M. (2001). *Orientaciones didácticas para el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Santo Domingo: Amigo del Hogar.
- Heber, J. (2004). *Resolución de problemas matemáticos*. Maracaibo.
- López, A. (2002). *Metodología de la investigación contable*. México: Editora Paraninfo.
- Medina, A. (2009). *Didáctica general*. México: Pearson.
- Medina Rivilla, (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.
- Mejía, C. (s. f.). *Introducción de la lógica matemática por medio de los bloques lógicos*. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co/logicamatematica/talleres/taller1a.htm>
- Mercedes, J., & Pimentel, T. (1994). *Aprendizaje significativo en las ciencias naturales*. Santo Domingo: Josué.
- Nieto Said, J. H. (2004). *Resolución de problemas matemáticos*. Recuperado de <http://ommcolima.ucol.mx/guias/TallerdeResolucionproblemas.pdf>
- Nortes, (1993). *Un modelo de evaluación diagnóstica en matemática*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Peralta, J. (1995). *Principios didácticos e históricos para la enseñanza de la matemática*. México: Editora Heurga Feerro.

- Polya, G. (1995). *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Trillas.
- Priego, G. (2003). *Aprendizaje significativo y aprendizaje cooperativo*. Recuperado de <http://www.observatorio.org/colaboraciones/priego.html>
- Puig, & Cerdán. (1988). *Problemas aritméticos escolares*. Madrid: Síntesis. Recuperado de http://www.academia.edu/173764/Puig_L._y_Cerdan_F._1988._Problemas_aritmeticos_escolares
- Reisch, R. (1990). *Formación basada en proyectos y el método de textos-guía*. Santo Domingo: Editora Búho.
- Rico, L. (s. f.). *Matemática y su didáctica para la formación inicial de maestros de primaria*. Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/519/1/RicoL00-150.PDF>
- Santos, M. (1999). *Evaluación educativa: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de La Plata.
- UNAPEC. (2003). *La enseñanza-aprendizaje de la matemática: Un modelo metodológico*. Recuperado de http://agora.unapec.edu.do/0_Genova.pdf
- Unesco. (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Recuperado de <http://portal.unesco.org/es/ev.ph>

3.d - Diagnóstico sobre el nivel de conocimiento en geografía dominicana de los estudiantes que ingresan a la licenciatura de Educación Básica, al recinto Emilio Prud' Homme. Ciclo enero- abril, 2011

Dionicia Reynoso G.

Planteamiento del problema

El diagnóstico sobre el nivel de conocimiento en Geografía Dominicana de los estudiantes que ingresan a la licenciatura de Educación Básica, se realizó en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Emilio Prud Homme, Santiago de los Caballeros, República Dominicana la cual es una institución dedicada a la formación de docentes.

El estudio de la Geografía Dominicana tiene como fin, en los grados del Nivel Básico y Medio, que los estudiantes egresados posean el dominio de los contenidos curriculares, no obstante esto, en su desempeño muestran poco dominio de los contenidos de la Geografía Dominicana. Esto se evidencia en varios estudios que se han realizado, uno de ellos es el Informe Ejecutivo de los Resultados de Pruebas Nacionales, realizados por Valeirón (2002, p. 8) quien plantea que *"los dominios exhibidos por los estudiantes a nivel nacional y con respecto a las pruebas, en sentido general, han sido relativamente bajos"*.

Otro estudio a citar son los resultados del Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación (2007), donde muestran "que en los ítems cuyo contenido hace referencia a la capacidad de manejar estructuras espaciales y conocimientos en ciencias sociales, el estudiante que ingresa a las instituciones de educación superior presenta un desarrollo relativamente bajo, el mismo informe sostiene que las destrezas para leer mapas, interpretar cuadros y gráficas son muy bajas.

Estos resultados se corresponden con la realidad áulica de los estudiantes que ingresan a la carrera de educación, estos muestran poco conocimiento al momento de localizar en el globo terráqueo la República Dominicana, en el mapa desconocen la localización de los elementos principales que componen la Geografía Dominicana, entre ellos el relieve, la hidrografía, las principales vías de comunicación del país, la producción agrícola entre otros. Ante esta realidad nos propusimos realizar esta investigación para:

Determinar el nivel de conocimiento en Geografía Dominicana de los estudiantes que ingresan a la licenciatura de Educación Básica al Recinto Emilio Prud'Homme, ciclo enero -mayo 2011.

Objetivos específicos

- Analizar los planteamientos que presenta el currículo dominicano en los niveles Básico y Medio en el área de Ciencias Sociales orientados a promover el conocimiento de la geografía dominicana.
- Valorar la incidencia de la situación socioeconómica de los estudiantes que ingresan a estudiar la licenciatura en educación, en los conocimientos de la geografía dominicana en el ciclo, enero abril.
- Determinar el nivel de conocimiento en el área de la geografía dominicana con que ingresan los futuros docentes del recinto Emilio Prud'Homme, ciclo enero- abril, 2011.

Referentes teóricos

Los estudios realizados en Méjico por Rosales, García y Delgado López (2000, p. 6) expresan que *"el conocimiento o dominio de la geografía está relacionada con un conocimiento enciclopédico y memorístico"*. En el mismo orden, Morales Zepeda (2008, p. 4) sostiene que *"existe un abandono de la geografía en la educación del país, como producto de un programa educativo que da poca o nula importancia a la enseñanza y al aprendizaje de la geografía"*.

Las argentinas Villa y Zenobi (2009, p. 21) plantean que *"es posible enriquecer la mirada sobre la situación y las perspectivas de la enseñanza de la Geografía. Es necesario enseñar lo que prescriben los diseños curriculares, de cómo se enseña y de cómo se aprende la Geografía, como procesos de placer y satisfacción"*.

Los resultados del estudio realizado en el 2005, en Venezuela, por Rivera (p. 30), plantean que en el caso de la enseñanza de la geografía, *"se trata de una práctica pedagógica eminentemente teórica, donde el aprendizaje es memorístico, se usa el dictado y la clase se apoya en el uso casi exclusivo del libro de geografía"*.

El currículo es el instrumento que guía el quehacer del docente, para Zabalza (1995, p. 2) currículum *"es el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar,*

es decir, los aspectos del desarrollo y propone un plan de acción adecuado para la consecución de esos objetivos". Según Gimeno (1998, p. 16) el currículum es un proyecto concretado en un plan construido y ordenado. Hace relación a la conexión entre unos principios y una realización de los mismos, algo que ha de comprobarse y que en esa expresión práctica es donde concreta su valor. Para Zabalza (1995) se trata de "desarrollar el currículum, es "concretarlo", avanzar en la construcción de cada uno de los puntos que contiene; especificar más los objetivos señalados, completar los contenidos, incorporar actividades, introducir o ampliar las actividades de evaluación". (1995, p. 14). Es responsabilidad no solo del docente, sino de todos los actores implicados en el sistema educativo y llevar a la práctica cada uno de los elementos que componen el currículo.

El currículo del Nivel Básico tiene una duración de ocho años. Es considerado como obligatorio y en consecuencia, el Estado asume la responsabilidad constitucional de ofrecerlo a todos los habitantes del país. El nivel Medio tiene una duración de cuatro años, está dirigido a jóvenes en edades que oscilan entre 14 y 18 años.

La enseñanza de la geografía en los centros escolares, sin importar el nivel, es importante, ya que todos los elementos humanos, seres vivos, físicos y no humanos, se desarrollan en un lugar, en un suelo o espacio geográfico, están localizados en una coordenada geográfica y en un límite determinado, por lo que todos los elementos forman parte de la geografía. Avendaño, Castañeda, Reza et al. (2006) plantean que el estudio de la geografía es importante, porque "involucra el manejo y la comprensión de conceptos, el desarrollo de habilidades para el manejo de información, la representación e interpretación cartográfica, así como el fortalecimiento de actitudes que permitan adquirir conciencia de los componentes y procesos que tienen lugar en el espacio".

Araya Palacios y Rodrigo (2006, p. 2) sostienen que "la geografía se encuentra, actualmente, llamada a responder a una demanda con profundas connotaciones sociales: globalización, cambio climático, desarrollo humano, diversidad biológica, socioeconómica, cultural y desarrollo sustentable, que implican no solo la individualización de interrelaciones, sino también el posicionamiento en una dimensión ética y solidaria con las nuevas generaciones". La geografía permite estudiar los cambios ocurridos en el medio ambiente a partir de los procesos de desarrollo económico; además brinda la posibilidad a los alumnos de desarrollar actividades que promuevan un cambio de actitud y valoración hacia el entorno lo-

cal, transformándose en actores con conciencia espacial vinculados activa y favorablemente con el espacio geográfico. (Araya Palacios y Rodrigo, 2006, p. 5).

En el Plan Estratégico 2008-2018 (p. 10) se afirma que "La República Dominicana tiene hoy el más alto índice de crecimiento económico de la región latinoamericana, pero aún prevalecen en el país grandes desigualdades que solo la educación podrá superar, promoviendo una mejor distribución de la riqueza por medio de la formación de los recursos humanos calificados, para que ese crecimiento haga posible mayores niveles de bienestar para la población". Lo planteado coincide con lo establecido en el currículo del Nivel Medio y el Nivel Básico, estos contemplan que "La dinámica socioeconómica registrada en el país, ha generado un deterioro en los niveles de vida de la población dominicana y consecuentemente un distanciamiento en la brecha que separa los sectores ricos y pobres. En ese tenor Tejada (2009) sostiene que existe una distancia o brecha económica entre los muy ricos y los pobres, mientras más grande es la brecha económica mayor es el nivel de desigualdad. América Latina es una de las regiones más desiguales del planeta. Según datos de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), el 10% de las personas ricas recibe alrededor del 40% de los ingresos totales de la región, mientras que el 20% más pobre recibe entre el 2 y el 4%. Esta situación afecta directamente a la población empobrecida, la cual ve día a día reducidos sus ingresos y el poder adquisitivo de los bienes y servicios básicos para su subsistencia.

Rivero (1999, p. 67) plantea que la pobreza se expresa a través del analfabetismo, la exclusión educativa en cuanto al acceso y permanencia, oportunidades de estudios. Los efectos de esta situación se reflejan de manera directa en el contexto sociocultural y familiar de la mayoría de los educandos que cursan el Nivel Básico y Medio; el mismo autor (p. 89) expresa que los niños procedentes de hogares con padres de bajo nivel educativo, tienen menos posibilidades de alcanzar niveles avanzados, que aquellos niños que son hijos de padres universitarios.

Metodología

El enfoque de este estudio corresponde a la investigación cuantitativa. Para su realización se eligió la población total de estudiantes del segundo ciclo que inician la asignatura de Ciencias Sociales II, ciclo enero-abril de 2011. Para obtener información se aplicaron dos instrumentos elaborados por la investigadora: el pri-

mero, de 17 preguntas, ocho cerradas y nueve abiertas y el segundo, consistió en una práctica de trece preguntas, para su elaboración se tomó en cuenta los contenidos del currículo en los niveles Básico y Medio, en el área de las Ciencias Sociales, en específico, los relacionados con la Geografía dominicana. Al término de la aplicación de cada instrumento, se procedió a organizarlos para la tabulación de los datos que luego fueron analizados.

Discusión y análisis de los resultados

El currículo dominicano incluye propósitos, contenidos y estrategias que contribuyen a promover el conocimiento de la geografía dominicana. Lo que se necesita es concretarlo como plantea Zabalza (1995, p. 14) avanzar en la construcción de cada uno de los puntos que contiene, como especificar más los objetivos, completar los contenidos, incorporar actividades, introducir o ampliar las actividades de evaluación. Ahora bien, esto es responsabilidad no solo del docente, sino de todos los actores implicados en el sistema educativo; hay que llevar a la práctica cada uno de los elementos que componen el currículo para asegurar el aprendizaje y la formación de los alumnos.

El currículo dominicano del Nivel Básico, contiene los elementos para promover el conocimiento de la geografía dominicana; ahora bien queda difuso lo relativo al desarrollo de la competencia de localización y ubicación, tomando en consideración que el *Fundamento del currículo* (pp. 4-13) plantea que *"la geografía se fundamenta en identificar, caracterizar y distinguir las peculiaridades de los diferentes espacios y de los modos de vida de la colectividad"*.

En cuanto al Nivel Medio, el currículo dominicano plantea propósitos y contenidos que promueven el conocimiento de la geografía, en sentido general; se plantea un marco conceptual más amplio; se refuerza el estudio de la Geografía Dominicana; se enfoca el territorio dominicano: su geología y morfología, se estudia a más profundidad lo relacionado con el origen, los límites, las coordenadas, las áreas, las islas y se estudia lo que tiene que ver con la cartografía, el uso de la escala; se hace una descripción más detallada del relieve, al igual que la hidrografía, los diferentes tipos de climas, al igual que los medios de comunicación y el transporte.

Por lo que el currículo dominicano del nivel Básico y del nivel Medio contienen los elementos que permiten a los egresados, identificar las características principales de los componentes de la Geografía Dominicana y estar conscientes de que la misma ayuda a conocer cómo son sus tierras, sus habitantes, qué recursos tiene, qué posibilidades de mejora se ofrecen y qué problemas hay planteados.

Ahora bien, los resultados del análisis al currículo dominicano en el área de las Ciencias Sociales, evidencian que su puesta en práctica contradice la realidad de los egresados del Nivel Básico y del Medio. Los estudiantes que ingresan a estudiar educación, evidencian bajo nivel de conocimiento sobre la Geografía Dominicana, pues muy pocos saben identificar los límites que bordean la República Dominicana y la Isla, al igual que las coordenadas que le corresponden y las respuestas de las preguntas relacionadas con la ubicación de las provincias y las regiones del país. Lo que determina que los estudiantes que ingresan a estudiar educación en el Recinto Emilio Prud'Homme poseen un conocimiento muy bajo de las provincias y las regiones; muy pocos saben ubicar en el mapa las tres grandes regiones en que se divide la República Dominicana.

En cuanto a la hidrografía se ha evidenciado un desconocimiento relacionado con la localización de los principales ríos de la República Dominicana, muy pocos saben ubicarlos y localizarlos en el mapa. Con estos resultados queda de manifiesto que en ambos niveles, en el área de Ciencias Sociales se utilizan muy poco los recursos didácticos, entiéndase mapas y la elaboración de maquetas, posiblemente desconocen que los recursos didácticos contribuyen a que los contenidos sean más ameno, más significativos e influyen positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Las provincias que mostraron un porcentaje más alto en ubicación fueron las de La Altagracia y el Distrito Nacional, de la región Sureste, Puerto Plata, Samaná, Santiago y La Vega (de la región Norte). Hay que resaltar que no todos ubicaron correctamente a Santiago, siendo esta la provincia donde está ubicado el Recinto donde estudian y la provincia donde vive la mayoría de los estudiantes.

Con relación a las provincias que hacen frontera con Haití y las que están en la costa del Caribe, la mayoría de estudiantes solo conocen la localización de Dajabón,

muy pocos a saben que Independencia y Elías Piña lo son; llama la atención que la gran mayoría desconoce que Pedernales también hace frontera con Haití.

Es evidente el bajo nivel de conocimiento sobre la localización de los elementos principales que componen el relieve de la República Dominicana; muy pocos localizan en el mapa las principales cordilleras, sierras y valles del país. Estos resultados evidencian la poca aplicación en las aulas de las estrategias que plantea el currículo dominicano como son: elaboración de proyectos, maquetas, la elaboración de mapas y la realización de excursiones educativas, el uso de estas estrategias de enseñanza permite lograr un aprendizaje significativo.

Esta realidad lleva a reflexionar sobre la didáctica empleada en el P.E.A con los estudiantes en el área de las Ciencias Sociales, específicamente, en Geografía, la misma amerita de una revisión profunda, igual lo plantean las argentinas Villa y Zenobi (2009, p. 21) quienes expresan que "existe la necesidad de una didáctica que ponga en cuestión las formas tradicionales de *transmisión y repetición* de los conocimientos para dar mayor importancia a las problematizaciones que favorezcan el diálogo en el aula, la confrontación de interpretaciones, la elaboración de argumentos por parte de los alumnos. De modo que puedan contrastar el pensamiento individual con el del conjunto de la clase, generar dudas y conflictos cognitivos y dejar atrás la verdad única, el dogmatismo y el reduccionismo que no atienden a la diversidad.

Es evidente que el proceso de enseñanza aprendizaje de la geografía, está pasando en estos momentos por un abandono que ha de llamar la atención, pues los estudiantes, futuros docentes que han cursado con el currículo actual del Nivel Básico y del Medio, han evidenciado un bajo nivel de conocimiento, en especial en los liceos públicos, pues la mayoría de los estudiantes objeto de esta investigación, realizaron sus estudios hace solo un año en liceos públicos de la Región del Cibao.

La situación evidencia que la enseñanza de la geografía está en crisis; estos resultados se relacionan con los planteamientos de la argentina Colantuono (2000, p. 1) quien expresa que "*el punto de partida es reconocer que la geografía atraviesa por una fuerte crisis en relación con la enseñanza, crisis en el qué, en el cómo y en el para qué*", sufren una pérdida de identidad en general, en la sociedad". Ahora bien, toda crisis puede servir

para dar un salto, romper con viejas tradiciones, elaborar una propuesta nueva y superadora, o bien, para paralizarnos y quedarnos sumergidos en la misma.

En cuanto al nivel educativo de los padres de los estudiantes, la mayoría no han terminado la Educación Básica, ni el bachillerato; solo tres de ellos, son profesionales: del derecho, de la educación y uno es agrónomo. Los demás son agricultores, albañiles, obreros de zona franca, panaderos, electricistas, mecánicos, ríferos, motoconchistas y comerciantes. En cuanto a las madres, la mayoría posee un nivel educativo de básica incompleta, situación que de una forma u otra incide en el proceso de aprendizaje de la geografía de los estudiantes. Estos padres y madres al poseer un Nivel de Básica incompleto, posiblemente no posean los conocimientos necesarios para orientar a los hijos en su aprendizaje y la misma situación de pobreza impide que estos realicen excursiones familiares y visitas a diferentes lugares del país.

Lo expuesto, coincide con lo planteado en el currículo del Nivel Medio, Básico y el Plan Estratégico 2008-2018: "*los padres y las madres debido a la precaria condición socioeconómica en que viven, limita la vida escolar de los alumnos. Esta situación dificulta la solución de algunas situaciones que se les presentan a los alumnos e impide la satisfacción de las necesidades básicas, situación que incide negativamente en el desarrollo personal y educativo del estudiante*".

Conclusiones

El currículo dominicano del Nivel Básico y Medio plantean propósitos, contenidos, estrategias y ejercicios que contribuyen a promover el conocimiento de la Geografía Dominicana, enfocándolo desde el entorno local, regional, nacional hasta el internacional, desde un enfoque inter y multidisciplinario, lo que se necesita es concretarlo, llevarlo a la realidad y utilizar las estrategias que este contempla.

La situación socioeconómica de los estudiantes que ingresan a estudiar la licenciatura en educación es de pobreza. Sus padres trabajan como: agricultores, albañiles, obreros de zona franca, panaderos, electricistas, mecánicos, ríferos, motoconchistas y comerciantes. Poseen un nivel educativo de Educación Básica incompleta. Las madres no trabajan y las que trabajan lo hacen como: banqueras, conserjes, enfermeras y decoradoras de interiores.

La realidad socioeconómica es una situación que incide en la adquisición del conocimiento de la Geografía Dominicana, pues la mayoría de los estudiantes, han demostrado tener un nivel bajo de conocimientos en el área; sobre todo en lo relativo a las competencias de localización, de los principales elementos del relieve, hidrografía y las provincias del país. Lo mismo se evidencia en el manejo y lectura del mapa de la República Dominicana.

Recomendaciones o sugerencias

Los resultados de este estudio motivan a realizar las siguientes recomendaciones: capacitar a los docentes en la metodología de la enseñanza de la geografía, desde un enfoque interdisciplinario y multidisciplinario, como está concebido en el currículo dominicano. Para que cuenten con las competencias necesarias de llevarlo a la práctica de forma eficiente, y así propiciar el conocimiento y aprendizaje de la Geografía Dominicana.

Hay que dotar los centros educativos de los recursos didácticos propios de cada área, para que sirvan de ayuda a la práctica docente y se mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje, en especial, de las Ciencias Sociales.

Entregar a los Distritos educativos, autobuses, para que los politécnicos y liceos los usen en excursiones educativas y así crear nexos entre la teoría geográfica y el espacio geográfico vivido.

A los directores y coordinadores de los centros educativos hay que darles mayor seguimiento y acompañamiento, para que estos desarrollen y lleven a la práctica los contenidos, las estrategias curriculares de forma eficiente y para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales sea significativo.

Al ISFODOSU debe velar para que al ingreso de cada nuevo grupo de estudiantes se realice un diagnóstico por áreas del conocimiento, con tal de que los encargados de la investigación, junto con los docentes de las áreas, elaboren un proceso propedéutico y de mejora, para elevar el nivel de conocimientos de los estudiantes que ingresan a la carrera de educación.

A la dirección académica, conjuntamente con la coordinadora del área de Sociales del recinto, debe elaborar un proyecto de investigación-acción para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje de la geografía escolar.

Referencias

- Gairín, J. S., & Martín, M. B. (2005). *Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos: retos, necesidades, principios y actuaciones*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gimeno, S. J. (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo* (3ra. Ed.). Madrid: Ediciones Anaya.
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, P. (2004). *Metodología de la investigación*. (4ta. Ed.). México: McGraw-Hill.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2010). *Informe de resultados Pruebas Nacionales*. Santo Domingo: Dirección General de Evaluación y Control de la Calidad de la Educación.
- Morales, Z. (2008). *La enseñanza y el aprendizaje de la geografía, en secundaria. Un tema de investigación*. Sinaloa: Redes Institucionales.
- Murillo, F. J. (2007). *Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2005). Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Segundo estudio regional comparativo y explicativo (SERCE): *Plan de trabajo presentado al Banco Interamericano de Desarrollo (BID)*.
- Rivero, J. (1999). *Educación y exclusión en América Latina: Reformas en tiempos de globalización*. Madrid: Revista Española de Educación Comparada.
- Sacristán, J. G. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. (7ma. Ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Santiago Rivera, J. A. (2008). *Situación actual de la enseñanza de la geografía*. Caracas: Casa editora.
- Secretaría de Estado de Educación de la República Dominicana. (2003). *Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003-2012*. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación de la República Dominicana.
- Secretaría de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología. (2007). *Situación y perspectivas del estudiante que ingresa por primera vez a la Educación Superior*. [Foro Presidencial por la Excelencia de la Educación]. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología.
- Tejada Holguín, R. (2009). *Situación social y económica en República Dominicana*. Santo Domingo: Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. (2da. Ed.). Bogotá: Eco Ediciones.
- Unión Dominicana de Profesores de la Educación Superior (UDPES). (2006). *Situación de la Educación Dominicana*. Santo Domingo: UDPES.
- Valeirón, J. L. (2002). *Presentación, descripción y discusión de los resultados de las Pruebas Nacionales por niveles y modalidades*. (Primera Convocatoria del 2001). Santo Domingo: Ministerio de Educación.
- Villa, A., & Zenobi, V. (2004). *Situación y perspectivas de la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires: Casa editora.
- Villarini, A. (2000). *El currículo orientado al desarrollo humano*. San Juan, PR: Proyecto Educación Liberal.
- Zabalza, M. A. (1995). *Diseño y desarrollo curricular*. (6ta. Ed.). Madrid: Narcea.

4^{TO}

CONGRESO
INTERNACIONAL



ideice

20
13

UN NUEVO
MAESTRO PARA
UNA NUEVA
ESCUELA

PANEL 4. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE



PANEL 4. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

4.a - Criterios de evaluación: encuentros y desencuentros

Francisca Burgos Escaño

Introducción

El proceso de evaluación se halla inmerso dentro del proceso educativo, ya sea de manera mediata o inmediata, dentro o fuera del aula, hágase la misma con un propósito determinado o sin él.

El propósito de la evaluación es mejorar, sin embargo muchas veces tanto docentes como discentes ignoran dicho propósito, sobre todo de manera especial cuando los estudiantes esperan la nota final obviando el proceso de la misma o sin tener claro los criterios que toman en cuenta sus maestros y maestras.

Si bien es cierto que muchos docentes poseen criterios claros al evaluar a sus estudiantes, es sabido que en diversas ocasiones existe antagonismo entre la nota asignada a un estudiante y la que realmente espera.

El propósito de este estudio es comparar la relación que existe entre los criterios empleados por los docentes al momento de evaluar la percepción que poseen los estudiantes de séptimo y octavo grado de cinco escuelas públicas del Nivel Básico del Distrito 15-05 de Santo Domingo Oeste, durante el año lectivo 2011-2012.

Referente teórico

Educación como proceso versus resultado

La educación es permanente no porque lo exija determinada línea ideológica o determinada posición política o determinado interés económico. La educación es permanente en razón, por un lado, de la finitud del ser humano, y por el otro, de la conciencia que este tiene de su finitud. Pero además por el hecho de que a lo largo de la historia ha incorporado a su naturaleza la noción de “no solo saber que vivía”, y así saber que podía saber más. La educación y la formación permanente se fundan en eso”. (Freire (1996, p. 23)

El aprendizaje se logra en el ambiente natural del aula, entonces, ¿por qué disponer de un ambiente distinto al momento de aplicar la evaluación? Digamos un aula más amplia, no obstante durante el proceso de la enseñanza se realizó en un aula pequeña, ¿a qué viene el cambio? Hacer filas verticales o dejar una butaca de por el medio, pero si durante el proceso las butacas estaban en círculo: ¿No confiamos lo suficiente en nuestros estudiantes? O será que el examen es “control de comportamientos, control de lo que los alumnos han estudiado más que control de los que han aprendido, control del programa más que indagación del valor de los contenidos desarrollados; control de la atención prestada a las explicaciones más que verificación de la comprensión y de la asimilación de la información recibida, control de las respuestas de los alumnos más que estimación del valor formativo de las preguntas que se obligado a responder.” (Álvarez, 2001, p. 80).

¿Es posible hablar de evaluación formativa cuando destacamos de manera especial las deficiencias o los fracasos de nuestros estudiantes? Repetimos de memoria y con frecuencia el aspecto *formativo* de la evaluación en contradicción total de los comentarios negativos sobre los propósitos no alcanzados por nuestros discentes, comentarios que luego se convierten en la acción de descalificar a los mismos. Se enfatiza sobremedida en lo que es estudiante *no ha logrado* o los puntos que le faltan para una calificación promedio, o mejor aún en los puntos que le hemos *regalado* para que alcance la promoción. Estas son prácticas frecuentes en la labor cotidiana de impartir docencia y luego evaluar o mejor dicho *calificar*. Hablar de evaluación crítica cualitativa implica la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, implica valorar las acciones realizadas por los estudiantes, tomar en cuenta el esfuerzo, esto ha de provocar un cambio radical en los fines que persigue, eliminando la concepción tradicional de *abuso de poder* en la medida que transformamos el término *evaluación como elemento calificador* medidor y, por lo tanto, sancionador para el control de la disciplina o para introducir obligatoriedad lo que se traduce en *miedo y terror* ante los próximos exámenes. Álvarez (2001) señala al respecto que: “El uso más común, de carácter pragmático y el más ostensible de los ejercicios de evaluación en la práctica actual pedagógica identificados con técnicas de examen, consiste en

dar notas, calificar unas tareas o unos resultados suponiendo de un modo artificial que representan grados o niveles de rendimiento diferenciados. (2001, p.75).

De acuerdo con Flores (2000), “a diferencia de los pedagogos conductistas, los cognitivos empeñan su enseñanza en lograr que los alumnos aprendan a pensar, se auto-enriquezcan en su interioridad con estructuras, esquemas y operaciones mentales internas que les permitan pensar, resolver y decidir con éxito situaciones académicas y vivenciales. Los aprendizajes en la perspectiva cognitiva deben ser significativos y requieren de la reflexión, comprensión y construcción de sentido” (2001, pp 46-47). Llevamos ya bastante tiempo hablando de constructivismo, proclamando el empeño que realizan docentes en su aplicación en las aulas. Ahora bien, nuestra inquietud radica en que actualmente en las escuelas que conocemos existe ese *miedo, terror, pánico* por los *controles de evaluación*. ¿Será que en las aulas estamos aun aplicando una evaluación de tipo *conductista* en que el maestro establece los criterios que considera importante según lo que debe conocer el o la estudiante? En la que el resultado final es lo que importa para determinar si el proceso fue efectivo o no y, por lo tanto, decida si es promovido o no.

Se precisa de una evaluación justa, diseñada para el grupo de estudiantes de acuerdo a los conocimientos que se han generado en el aula, tomando en consideración los elementos que intervienen en el mismo, desde el docente hasta las creencias y costumbres del medio donde vive el estudiante. Es obvio que hay elementos que repercuten en una actividad alentadora y motivadora para seguir adelante. Un proceso de evaluación en donde se tomen en cuenta los elementos integradores, donde cada individuo sea capaz de conocer por cuenta propia los *indicadores de logros* adquiridos, así como los restantes; este sería un proceso de evaluación en sí que impida la repetición, donde impere el proceso dialógico como elemento esencial que engloba dicho proceso. Según Zufiaurre (2000) al respecto señala: “En este marco, el diálogo para la evaluación aparece como necesario en dos sentidos. El primero, para facilitar un mejor proceso de aprendizaje desde la perspectiva de entender la realidad y, el segundo, para incrementar la motivación hacia la utilización de aquello que han aprendido. Es más importante el proceso que el resultado en sí de las pruebas escritas.

La evaluación es un proceso que requiere tiempo, ya que si se concibe como proceso se realiza en todo momento. Concomitantemente al proceso de enseñanza

aprendizaje se va evaluando toda actividad que realice el estudiante; de ahí que ha de considerarse como un absurdo que sea el acto o la acción de *examinar* la que determine la promoción inmediata al nivel superior. Coincidimos con Álvarez (2001) al plantear que: “Porque obtenemos conocimiento a partir de la evaluación, podemos intervenir inteligentemente de un modo justo, ecuánime, equitativo, para aumentar el conocimiento de quien aprende y de quien enseña. Lo que no es racional y menos razonablemente sostenible es que sean los exámenes los que definen el conocimiento. Esto es perversión misma del conocimiento. Lo trivializan y lo empobrecen reduciéndolo a un producto de consumo inmediato para el éxito fugaz de la prueba, de donde se vuelve y es tratado como mercancía. Es perversión también de lo que es aprender y de lo que es evaluar, considerando como evidente la pobreza intelectual de quien enseña con ese ánimo” (p. 79). La implementación de un proceso evaluativo crítico trae consigo la apropiación del conocimiento de manera reflexiva y motivadora alcanzando los indicadores de logros por sí mismo a la vez que es un elemento motivador para los compañeros de clases, por lo que se hace una necesidad inminente que el docente asimile que la evaluación es una actividad más del proceso de enseñanza aprendizaje, la que conlleva por lo tanto la acción de aprender, o sea, asir conocimientos. La realización de este proceso lleva a la vez a realizar en el docente el proceso de *aprender a aprender*.

Aprender a aprender a evaluar a los estudiantes

Es de suma importancia en nuestro contexto que el docente *aprenda a aprender a evaluar a los estudiantes*. Los maestros y las maestras actuales hemos evidenciado de una u otra forma “prácticas indebidas evaluativas por lo que nos hemos sentido mal evaluados o subvalorados. El proceso de *aprender a aprender* puesto tan de moda en nuestro contexto actual lleva consigo lo que se denomina *aprender a pensar*, es decir, internalizar ese proceso meta-cognitivo que se realiza en el interior de la persona, autorregular del propio aprendizaje, que detecta por sí mismo cuáles estrategias pueden emplearse en determinadas situaciones y cuáles han de ser postpuestas.

Pozo et al. (2006) plantean que “la metacognición se asimila a los procesos de control que ejercemos sobre nuestra propia actividad cognitiva cuando realizamos una tarea de planificación de la actividad a llevar a cabo para alcanzar los objetivos de la tarea; de super-

visión de esa actividad mientras está en marcha y de la evaluación de los resultados que se van obteniendo en función de los objetivos perseguidos” (p. 60). Es importantísimo destacar que, poco a poco, se van obteniendo y logrando, el tiempo, la disponibilidad y el respeto de las diferencias individuales. Cada persona es capaz de generar por sí mismo nuevos conocimientos, sobre todo en una época como la actual en la que existen situaciones planteadas en el día de hoy como interesantes, motivadoras e impresionantes que pueden ser descartadas o sustituidas por otras dentro de cinco o diez años. El conocimiento no es estático, es evolutivo tal como el hombre que lo produce o lo genera.

El maestro tiene que abrirse al cambio en la práctica evaluativa

De manera general puede destacarse que al parecer todo individuo alguna vez en su vida ha pasado por la traumática situación de observar con indignación la forma de corrección de ciertos docentes; los que al parecer son considerados *muy buenos* hacen grandes observaciones con *tinta roja* con el propósito de llamar la atención sobremanera al estudiante. El caso no está en llamar o no la atención, el hecho está en el impacto que crea esta llamada de atención, es decir, ¿se llama la atención con el propósito de que el estudiante reflexione sobre la labor que realiza o solo para dar a conocer sus defectos? Coincidimos con EDUCA (2004) al plantear que: “Se sabe que la evaluación es el medio menos apropiado para controlar la conducta de los estudiante, porque su fin no es penalizar ni tampoco es para mostrar autoridad, ya que también desvirtúa su verdadero significado.” ¿Cuál será entonces el verdadero significado de evaluar? Se ha planteado anteriormente que el propósito de la evaluación es mejorar, entonces si evaluamos para mejorar lo importante será analizar cuáles son las técnicas indicadas para tales fines en situaciones precisas e indicadas, [técnicas] que sean capaces de generar espacios de interacción de conocimientos adecuados al nivel, entre el docente y el discente de manera tal que ambos “aprendan juntos”.

Ahora bien, tal como plantea Pozo y otros (2006), “cambiar las mentalidades de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la forma de promoverlo, en suma, de enseñar, requiere conocer los cambios que se están produciendo en la cultura del aprendizaje. Pero también antes de entrar en esos cambios, requiere entender que esas diferentes culturas del aprendizaje que vamos a contrastar, esas diferentes herencias culturales transmitidas sin testamento son también producto como (...) de una se-

gunda herencia, aún más primordial, la de sistemas cognitivos, una mente humana, que no solo hace posible, sino necesario, el aprendizaje como una actividad social y cultural (2006, p. 35). Una práctica evaluativa centrada y pensada en el alumno requiere necesariamente que el maestro y la maestra conozcan la realidad donde viven sus estudiantes, con quien interactúa, cuáles son sus pasatiempos favoritos; conocer su medio económico social, las carencias y/o necesidades de las que requiere para asistir a la docencia, así como las situaciones que les impiden asistir a la misma.

Urge un cambio en educación, se necesita de una transformación en la conciencia del docente, en la forma de enseñar, en la forma de evaluar, en la construcción de una cultura capaz de realizarse a través del propio diálogo transformador en la vida de cada individuo. La sociedad actual exige nuevas demandas, las cuales implican un cambio en el concepto del proceso enseñanza-aprendizaje en sí, es decir, concebir la evaluación como parte del proceso de enseñanza.

La realidad cotidiana demuestra que existe en nuestro medio cierta apatía por parte del docente al momento de evaluar a sus estudiantes, pero no menos cierto es que el docente que considere la evaluación como proceso final, es posible que vislumbre igual apatía durante las diversas fases del proceso educativo. Coincidimos con la Unesco al plantear que quizás: “Los currículos de las instituciones superiores —donde se forman los docentes— niveles educativos. En su desarrollo, le prestan poca atención a la profundización en las ciencias básicas y al eje de investigación —sistematización— en torno a la evaluación. Además se ha centrado en una formación teórica más que práctica y el acompañamiento en el aula para motivar y ayudar a los docentes ha sido escaso. La gran demanda de los docentes es relacionar la práctica del aula a la educación sistemática y permanente de maestros y maestras” (2003, p. 38). Continuando con las reflexiones que nos aporta la UNESCO también cabe destacar que la mayoría de las escuelas no cuentan con los espacios de reflexión propuestos por el Ministerio de Educación y las Comisiones de Construcción Curricular (CCC) según las cuales los docentes reunidos una vez al mes compartan con los demás compañeros maestros los logros y limitaciones obtenidos con sus estudiantes durante el proceso. De modo tal que a través de un diálogo compartido surjan nuevas estrategias para el alcance de los mismos.

Santos Guerra (1995) señala que: "El camino es circular, no rectilíneo y unidireccional. Se evalúa como se enseña y se enseña cómo se evalúa. O más bien, se estudia para la evaluación. De tal forma que es este proceso el que dirige el aprendizaje. Los alumnos estudian para el examen. No sólo en función de ese momento sino de forma que les permita hacer frente al mismo con suficientes garantías de éxito" (1995, p. 24).

También es bueno señalar que la carencia de equipos y materiales educativos apropiados es un factor que afecta preponderantemente a nuestro medio y por lo tanto al proceso de evaluación. Cuantos más recursos posea el maestro y la maestra dentro del aula más innovadoras pueden resultar las actividades realizadas; la carencia de equipos y recursos didácticos trae como consecuencia el excesivo uso del cuaderno y el lápiz convirtiendo por ende la docencia en aburrida. "La evaluación ha sido un instrumento de control, de amenaza e incluso de venganza, respecto a algunos alumnos que se han permitido ejercitar el derecho a la crítica, a la discrepancia o la indisciplina. (Santos Guerra, 1995, p. 26).

Evaluar es aprender, no competir

En muchos casos se observa que los profesores comparan a sus estudiantes entre sí, lo que genera competitividad entre los compañeros, más que centrarse en el aprendizaje que se genera en el aula. Los profesores propician impartir cantidad de contenidos, obviando de este modo, la calidad de los mismos.

Actualmente se habla mucho de *Aprendizaje basado en competencias*, no obstante hay que señalar que hablar de competencia requiere diferenciar el *competir* como sinónimo de rivalidad o divergencia y competencia entendida como capacidad para enfrentar situaciones diversas, disposición para asimilar los conocimientos planteados y promoviendo a la vez la búsqueda de nuevos conocimientos.

Mi éxito como maestro depende del éxito de mis estudiantes

De igual manera mi fracaso como maestra es que mis estudiantes reprueben. Ante la concepción tradicional de la educación, en la que se veía al docente como un sabelotodo que transmitía conocimientos y los aventajados que lograban acercarse, mejor dicho repetir como papagayo los conceptos emitidos sin importar la validez o aplicación de determinadas situaciones de tal aprendizaje, eran los favorecidos, los que lograban

promover. Cuanto mayor era el grado de repetición de los conocimientos transmitidos, mayores calificaciones se le otorgaban al individuo, sin importar que luego a la vuelta de la esquina tales conocimientos se olviden o echen al zafacón ya que no tienen aplicabilidad alguna. De ahí la consecuencia del fracaso escolar y, en muchas ocasiones, causa de la deserción escolar.

Álvarez (2001) señala que "Un buen profesor es sobre todo el que garantiza el éxito de todos aquellos que están a alcanzarlo, sin trampas, sin cortapisas, sin dobles lenguajes, como decimos del *buen alfarero* porque consigue con su quehacer artesanal obras de valor estético" (2001, p. 45). Un buen maestro es aquel que obtiene su mayor honra al observar el cambio progresivo que se realiza en sus estudiantes, la transformación que se opera a nivel interno y que es manifiesta a través de cambios de actitudes en la forma de proceder y tomar decisiones ante las situaciones que se les presente en el diario vivir; que además de enseñar contenidos se preocupe por la situación que atraviesa el estudiante, y que colabore de modo alguno en su mundo interior, que le sirva de *guía* momentáneo en el caminar de la vida, porque luego el podrá continuar solo y a la vez ser guía de otros. Un buen maestro entiende que no basta con dar explicaciones bastas sobre determinados temas, sino que lo más importante es verificar en cada sección de clases si esas explicaciones que se imparten son asimiladas de manera adecuada por sus estudiantes.

Metodología y procedimiento

Se tomó como objeto de estudio cinco escuelas públicas de Nivel Básico del Distrito 15-05 de Santo Domingo Oeste, las cuales fueron elegidas al azar.

El universo es considerado como el total de estudiantes de las cinco escuelas siendo estos unos 3,182 alumnos y alumnas de los cuales se tomó una muestra representativa conformada por los estudiantes que conforman los séptimos y los octavos cursos de dichas escuelas, siendo estos una población total del 12%, es decir, 382 estudiantes. El universo de estudio de maestros es de 205 tomando una muestra de 42 maestros, lo que representa el 20% del universo.

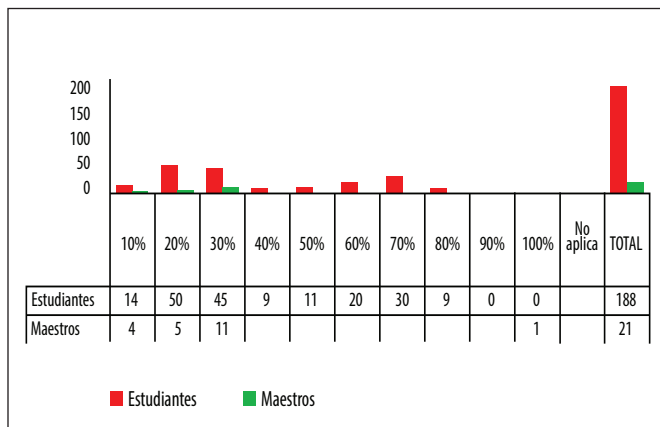
Se utilizaron cuestionarios con preguntas cerradas, similares para docentes y estudiantes con la finalidad de hacer un estudio comparativo sobre el nivel de conocimiento que poseen los estudiantes con relación a los criterios con que son evaluados, eso por una parte y,

por otra establecer la relación que existe entre el porcentaje establecido por los docentes al momento de asignar una calificación y el porcentaje debido.

Análisis de datos

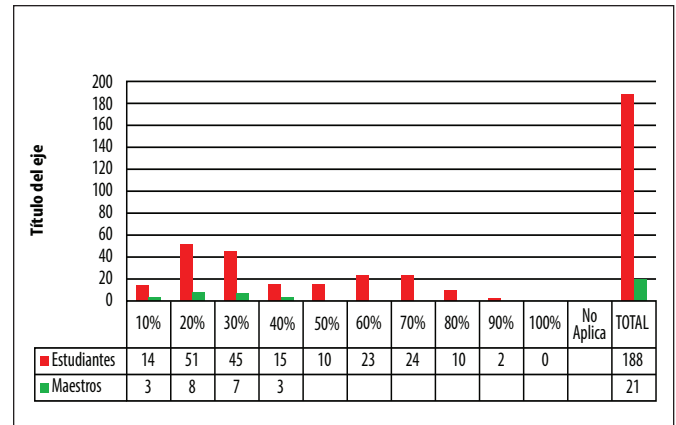
A continuación se presentan algunas de las gráficas consideradas más importantes, como resultado de los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes.

LENGUAJE: Valor asignado a las pruebas mensuales



La presente gráfica muestra un estudio comparativo entre el valor que entienden los estudiantes aplica el maestro a las pruebas mensuales de Lenguaje y el valor que le asigna el maestro o la maestra. Puede destacarse cierta discrepancia entre la valoración de los docentes y los estudiantes, ya que los rangos de mayor coincidencia se encuentran entre el 10% y 30% existiendo cierta coincidencia entre 14 de los estudiantes seleccionados y 4 maestros los que asignan un 10%; en cambio 50 estudiantes y 5 maestros plantean que asignan un 20%, mientras que 45 estudiantes y 11 maestros plantean que se les asigna un 30%, siendo este último el porcentaje mayor. Es notorio que existe un docente que plantea que le asigna un 100% a la prueba mensual, mientras que el 42% (79) estudiantes consideran que se le asigna a la prueba mensual valores entre 40% y 80%.

MATEMÁTICAS: Valor asignado a las Pruebas Mensuales



En cuanto a la evaluación asignada al área de matemáticas, el mayor porcentaje otorgado tanto en los maestros y maestras a los estudiantes oscila entre 10% y 40%. No obstante es preocupante como todavía existen un 1% (2) estudiantes que consideran que el valor de la Prueba Mensual es de 90%.

De igual modo existe cierta disparidad entre el valor asignado por los maestros y la percepción de los estudiantes en cuanto a los trabajos prácticos ya que el 100% (21) del área de Lenguaje coinciden en asignar de 10% a 20% a este renglón. En cuanto a los estudiantes solo el 41% (78) admiten esta consideración. En cambio, el 42% (80) le otorgan valores diversos y el 8% (15) consideran que no se aplica este valor a los trabajos prácticos.

El 44% (85) de los estudiantes expresan que los docentes del área de matemáticas asignan entre 10% y 20% a los trabajos prácticos, mientras que en cambio el 52% (101) consideran que se otorgan valores variados desde un 40% a un 100%. El 2% (5) en cambio considera que no se toman en cuenta los trabajos prácticos al momento de evaluar. Los docentes por su parte ubican el valor concedido a los trabajos prácticos entre un 10% a 30%, evidenciando claramente que los estudiantes poseen desconocimiento del valor determinado al trabajo práctico.

De igual manera existe discrepancia en el área de Lenguaje en el porcentaje asignado a la autoevaluación donde los estudiantes asignan valores diversos, desde el 5% al 100% en cambio los docentes en su

mayoría, el 61% (12) expresan otorgar el 5%. Es preocupante además que existe el 5% (1) docente que expresa conceder un 70%.

El valor asignado a la autoevaluación en el área de matemáticas resulta variado entre los estudiantes, sin embargo los docentes admiten otorgar de un 5% a un 30%.

Es de gran preocupación que el 14% (3) docentes hayan señalado el 100%.

Aunque el 40% (75) de los estudiantes expresa que se les asigna el 5% a la coevaluación; se observa una variedad múltiple entre los demás valores señalados. Por su parte, entre los docentes hay un 38% (8) que asignan un 5%, mientras que otros, un 38% (8) de los docentes expresan otorgar un 20%. Es notorio además como el 5% (1) expresa admiten 70% y otro 5% (1) señala conceder un 80%.

De igual manera, que el 40% (78) de los estudiantes asignan el 5% a la coevaluación el otro 60% (116) ubica los valores de manera muy dispersa desde 10% a 100%. No obstante entre los maestros de matemáticas se observa que el 48% (10) otorga 5% a la coevaluación, mientras que 24% (5) le asigna un 10%/ Es muestra de preocupación que el 28% (6) docentes hayan seleccionado el 100%.

Conclusión

Si bien es cierto que a nivel general los docentes de la muestra seleccionada muestran tener claro el valor que asignan a las pruebas mensual; a los trabajos prácticos, a los trabajos en grupos y a los trabajos en cuaderno, en cambio los estudiantes muestran disparidad o desconocimiento del valor a los criterios establecidos que designan sus profesores al momento de evaluar.

Puede observarse que no existen criterios claros ni definidos en cuanto a los valores seleccionados y con relación a las exposiciones, de manera especial en el área de matemáticas, donde los profesores y profesoras muestran diversidad de criterios, otorgando una muy variada designación de porcentaje. Otro aspecto importante a tomar en cuenta es que hace falta trabajar el aspecto de la auto y la coevaluación en los docentes de estos niveles, sobre todo en el área de Lenguaje donde existen docentes que expresan darle tanto valor, que al parecer es posible que exista cierto desconocimientos sobre las mismas.

De igual modo ocurre con los estudiantes, los cuales otorgan valores o porcentajes a estos criterios, que al parecer fueron colocados al azar, dado el antagonismo o alto nivel que les han colocado.

En síntesis, puede señalarse que existe antagonismo entre la designación o porcentaje en relación a los criterios de evaluación que emplean los maestros y la percepción que tienen los estudiantes sobre los mismos y, por otra parte, existe a nivel general cierto desconocimiento entre los valores designados o criterios empleados en la autoevaluación y la coevaluación tanto para los docentes como para los alumnos y las alumnas. De manera especial para los estudiantes quienes al parecer poseen poco conocimiento sobre los mismos.

Referencias

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bixio, C. (2004). *Cómo planificar y evaluar en el aula: Propuestas y ejemplos* (2da. Ed.). Buenos Aires: Homosapiens.
- Casanova, M. A. (2007). *Manual de evaluación educativa*. (9va. Ed.). Madrid: La Muralla.
- Gimeno, C. (1999). *Planificación y evaluación participativas: Reflexiones desde los procesos educativos. Anuario Pedagógico*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.
- Flores Ochoa, R. (2000). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: Emma Ariza Herrera-McGraw-Hil.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- La evaluación escolar como fuente de aprendizaje al servicio del estudiante. Programa de Promoción y Respaldo a la Educación, 2(8).
- Secretaría de Estado de Educación (1997). *Ordenanza 1-96*. Serie Innova 2000. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación.
- Pozo, J. I., Schever, N., Pérez Echeverría, M., Mateos Mar, M. E., De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar en la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Editorial Graó.
- Santos Guerra, M. Á. (2000). *Evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. (3ra. Ed.). Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

4.b - La gestión de calidad en el desempeño docente en el aula

Mtra. Iluminada Rosario

Introducción

La tarea educativa dominicana realizada en los diferentes espacios socioeducativos de la geografía nacional, se dinamiza por diversas acciones: planes, programas y proyectos, desarrollados desde las directrices de la sede central del MINERD; estas se ejecutan en las aulas de cada centro educativo con la práctica realizada por sus maestros y maestras.

El aula de clase siempre ha sido y es el foco principal de la acción educativa; todos quieren que la calidad de los aprendizajes del alumnado sea mejor cada vez, pero con acciones que, por tradición, no son consistentes en el tiempo, porque responden más a planes de gestiones efímeras, que una vez terminada, ahí queda todo el esfuerzo, porque la interconexión no se da, el seguimiento tampoco, por eso la efectividad de las acciones e innovaciones no perduran.

En el ámbito de la gestión educativa de calidad, interesan las acciones como cauce para la intervención transformadora. También nos interesan los procesos, pues estos le agregan a la acción, el componente reflexivo, le añaden un tiempo educativo y humano; le incorporan también un ritmo propio según la naturaleza del proceso y la idiosincrasia de los sujetos que intervienen.

En este contexto, abordar la temática de los procesos de gestión docente en las aulas de clases, implica el replanteamiento de algunos enfoques que se trabajan en la actualidad. Debemos partir de la idea de cómo se entiende la calidad educativa en nuestras escuelas, cómo la gestionan los docentes y directivos; hay que revisar la forma de promover y gestionar, la de acompañar y evaluar los procesos pedagógicos áulicos, sobre todo analizar el carácter con que se asumen al interior de los centros educativos, observando la acogida que tienen por parte de sus equipos docentes y así ver la incidencia que tienen en la calidad de los aprendizajes propiciados en el alumnado nacional.

Las diferentes gestiones del Ministerio de Educación están llamadas a focalizar la acción educativa en lo esencial, si quieren incidir significativamente en el alumnado: Mejorar significativamente los procesos

pedagógicos de aula, atención a sus actores de relevancia: alumnos y maestros. Es por eso que el presente trabajo pretende ser un aporte en el presente cuarto Congreso del IDEICE ante la problemática existente en las aulas, en los centros educativos, centrados en estos actores, teniendo en cuenta los aportes de autores de relevancia que han investigado y que tienen amplia experiencias sobre las variables de calidad, desempeño docente, formación, la sociedad cambiante y las nuevas tecnologías, con ello buscamos dar un modesto aporte al presente y futuro contexto socioeducativo de nuestro país.

1. La calidad en la educación: centralidad en los procesos

Todos los involucrados y entendidos de la educación tanto a nivel local como internacional tienen una aspiración y preocupación común hacia la educación de calidad en los contextos, pues ella constituye el sello de garantía y reconocimiento social de la misma. A toda persona le gusta lo que está bien hecho.

La calidad es hacer bien aquello que se tiene que hacer. Calidad significa grado de excelencia en una escala de valoración. Hoy en el mundo y en los ámbitos de la sociedad, constituye una aspiración grande alcanzar o lograr la calidad. Esto ha calado a tal magnitud que los ciudadanos demandan obtener servicios de calidad en sus espacios e instituciones. Constituyéndose en una meta o en un horizonte que lleva al ser humano a soñar, planificar trabajar, esforzarse, comprometerse para hacer posibles procesos de calidad en todos los órdenes y ámbitos.

El discurso político que quiere ganar adeptos enarbolando esta meta para articularse y conectarse con las aspiraciones sociales de las mayorías y lograr así sus objetivos. También el sistema educativo no ha quedado exento de entrar en esta dinámica en su funcionamiento para el logro de una mayor eficiencia y eficacia del mismo a nivel de los requerimientos sociales.

La calidad en sí no es fácil de explicar ni de definir porque ella contiene un entramado complejo que debe tenerse en cuenta a la hora de aplicarla a sistemas, en nuestro caso al educativo, a la calidad de sus procesos, donde intervienen seres humanos, diferentes actores que también tienen gran incidencias en sus resultados; esto lo complejiza aún más.

1.1 ¿Qué entendemos por calidad en el sistema educativo?

La calidad educativa está referida a la gestión de unos programas educativos en las aulas relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje; a la evaluación de esos aprendizajes, analizando si responden a las demandas del contexto, a las necesidades de los propios estudiantes de su desarrollo humano, si los mismos experimentan una mejora continua de acuerdo al avance del conocimiento, implica la capacitación de los docentes responsables de facilitarla, implica innovación, adecuación, transformación de la realidad, también el avance, el apoyo de los padres y madres, entre otros actores de relevancia. Por esto implementar este concepto implica un gran compromiso de todos los actores para dar respuestas rápidas y de calidad al contexto, a la realidad escolar, con personal capacitado, innovador, actualizado en las nuevas tecnologías y permanentemente dispuesto a buscar nuevas respuestas para transformar su realidad.

Para Pérez, López, Peralta y otros (2008), la calidad en la educación tiene que ver con medios, recursos, procesos y resultados según las metas que se persiguen en la organización. Si las metas son de calidad es preciso contar con un conjunto armónico y adecuado de esos elementos antes mencionados, con un enfoque integral de la educación. Estos autores plantean unos criterios desde donde se puede valorar la educación de calidad, los cuales se citan a continuación:

- a) Criterio de calidad total. La educación ha de mejorar, perfeccionar a la persona y a todas las personas. Hacer personas (sujeto) no (objeto).
- b) Integralidad y calidad. La primera exige proyectos compartidos y asumidos por todos, para ello es necesario el plantearse metas desde sus fines educativos que den cabida a todas las actuaciones que se llevan a cabo en el aula y fuera de ella, las cuales se articulan en un proyecto común, armónico y coherente. Esto debe implicar y comprometer a todos los miembros de la comunidad educativa.
- c) La adaptabilidad, la cualidad de adaptabilidad a las características de los educandos, desde su nota individual, por sus condiciones, por su peculiar forma de ser como señala Allport. Esto ayuda a llevar a cada persona a ser lo que sus características les permitan ser. Dar atención a los sujetos especialmente dotados para atender a sus diferencias individuales. La persona es un ser en cambio cons-

tante y sus circunstancias espacio-tiempo también, por eso Jh. D. Wilson dice que “la calidad del profesor reside en proporcionar a cada uno de sus alumnos el currículo más adecuado, acomodarlo a sus necesidades”.

- d) Armonía y coherencia. La etapa de escolarización debe seguir un hilo conductor relacionándose entre sí y facilitando el paso de una a otra sin carencia ni ruptura. (Educación Inicial, Básica, Media y Superior).

Para esta educación en calidad hace falta tener en cuenta la educación en valores. Si la educación formativa mejora la persona, la perfecciona a ella toda, si tiene en cuenta su diversidad, individualidad, dándole autonomía personal, esta meta de calidad es muy elevada y representa grandes desafíos si se desea alcanzar la excelencia personal.

Hay que diseñar intervenciones educativas adecuadas, con carácter de medios a su servicio y que estos medios cumplan la integridad y contribuyan al proyecto educativo y que esos medios sean realmente educativos. Para esto, la educación tiene que hacer de los valores el núcleo o punto de referencia, porque los valores son organizadores de la personalidad, herramientas necesarias para afrontar los problemas, diseñar acciones destinadas a solucionar y dotar de la fuerza necesaria para llevarlas a la práctica.

La base para una educación de calidad reside en el logro de una sólida formación intelectual, orientada a lograr que los estudiantes además de saber cosas, contenidos, aprendan a pensar, a razonar, a poseer, a aplicar criterios propios para valorar y conseguir la autonomía intelectual, la cual es base y soporte de la autonomía moral.

Para ello es preciso no orientar la enseñanza hacia tipos de aprendizajes, no superficiales, capaces de suscitar en los alumnos un conocimiento profundo de las cosas, del mundo, de su realidad, de su contexto, debe ser una orientación que los lleve a compromisos para transformarla, a formar buenos hábitos, desarrollar sus dimensiones afectivas y valorativas para una vida en sana convivencia social.

1.2 Contexto

Harbison y Haushek (1992) hablan de que en la actualidad la calidad en nuestros países en desarrollo hace referencia a los retornos económicos que tiene la educación para el país, a los rendimientos en las pruebas,

a las respuestas, a los estándares internacionales. También la calidad está ligada a los niveles educativos de cada país o región.

En Brasil, un país caracterizado por las altas tasas de repetición de grados y deserciones del sistema escolar, la adquisición de mayores habilidades cognitivas en la educación primaria se traduce en menores tasas de repetición. La educación de menor calidad medida a través del valor agregado del rendimiento cognitivo se traduce en menores tasas de repetición”.

Esta complementariedad de la calidad de las escuelas y el nivel de educación también implica que las acciones destinadas a mejorar la calidad de las escuelas impulsarán los objetivos en término del nivel de educación.

En América Latina los países de la región en los últimos años se han esforzados en la mejora de la calidad de sus escuelas, la mayoría de los gobiernos han hecho esfuerzos ejecutando importantes medidas, aumentando la inversión, aumentando y consolidando sus sistemas de evaluación, trabajando en la implementación de estándares, por eso el índice de niños y niñas que asiste a las escuelas es mayor que antes, es decir, el tema de cobertura ha ido en aumento en los últimos años.

Pero esta cantidad no se refleja en la calidad. Se habla de *cantidad sin calidad*. Se ha aumentado el gasto público en educación, se ha aumentado la cobertura en la educación Inicial, Básica y Media y de Adultos, la cantidad ha sido mayor; pero no se ha logrado el mejoramiento de los aprendizajes, porque los resultados en todas las pruebas nacionales e internacionales son inferiores a lo que se espera.

La mayoría de los gobiernos siguen haciendo inversiones en sus políticas públicas, en los insumos y no se enfocan en el producto, donde se evidencian los aprendizajes de los niños y niñas y los resultados de la calidad educativa esperada.

Las Pruebas Nacionales de rendimiento académico son cada vez más comunes, y sus resultados pocas veces influyen en las políticas educativas de los ministerios. Los puntajes de los estudiantes de Pruebas Nacionales e internacionales siguen siendo inferiores a los niveles aceptables, no han mejorado en los últimos años.

En este momento el gobierno, a través de su Ministerio de Educación está ejecutando y llevando a cabo acciones que tienen de referencias algunas líneas pro-

puestas en los objetivos del Milenio, de la Estrategia Nacional de Desarrollo, del Plan Decenal de Educación 2008-2018, del Plan Estratégico de la Gestión 2012-2016 y el Plan Plurianual del Sector Público (PPSP).

En el mundo hay una serie de acontecimientos que han cambiado el escenario social de una manera transversal, después de la industrialización y la modernidad los escenarios sociales a nivel mundial centraron su atención en la postmodernidad del mercado, sobre todo de un mercado globalizado en el cual las economías de los pueblos juega el papel primordial en las decisiones. En ese nuevo escenario las nuevas tecnologías y la sociedad del conocimiento se impusieron como elementos claves para el progreso.

2. La formación docente: un prerequisite esencial para la calidad de los procesos áulicos

La calidad del desempeño docente es un factor clave para suscitar aprendizajes de calidad en el alumnado. Investigaciones realizadas por Darling-Hammond (2000) y 2002, en Escuelas de Estados Unidos, muestran esta realidad dada la complejidad de la variable del desempeño docente.

Este desempeño visto desde las escuelas efectivas, las escuelas que mejoran y desde las escuelas u organizaciones escolares que aprenden. Lo que hace un docente en el aula está influenciado por sus características personales y sus experiencias dentro de todas las variables que inciden en el hecho educativo.

Fullán (2000) afirma que muchas investigaciones han demostrado que el desempeño de un maestro o maestra depende mucho del ambiente, del clima de la institución escolar. Estos enfoques abordan la problemática desde una perspectiva sistémica en la que el docente es considerado como un ente social según el cual desempeña un rol en una institución escolar, en una cultura escolar dentro de una comunidad dada.

El enfoque de las escuelas efectivas está hecho desde un diseño cuantitativo y una metodología compleja para verificar mediante unas características lo que hace a unos centros más eficaces que otros. Especifican qué hay que cambiar y explica cómo hay que hacerlo.

En cuanto a las organizaciones que aprenden el enfoque esto viene dado por los procesos de cambio y de mejora en el desempeño de los centros educativos. Senge (2000), conceptualiza las escuelas como comunidades de aprendizaje.

Estos tres enfoques los hemos tenido en las escuelas dominicanas y han resultado útiles para el desempeño docente por esa perspectiva holística, integradora y descentralizada, porque todas conciben la escuela como unidades operativas con proyectos educativos, como resultado del pensamiento y esfuerzo colectivo del grupo, quienes reconocen los cambios que hay que realizar y se involucran en su conquista.

Pero no podemos decir que estos centros en que sí han funcionado sus docentes sea la media normal del sistema. Estos constituyen un número limitado, una minoría. Los demás siguen las prácticas tradicionales. Los cambios vienen impuestos desde el sistema, los cuales no son asumidos por los docentes, por lo que no producen mejoras significativas.

Es bueno destacar que hay un grupo de estándares y competencias claves y esenciales en los docentes, así contribuyen a dinamizar los procesos pedagógicos, esto es lo que facilita el aprendizaje de los estudiantes y obtener la calidad educativa esperada.

Entre ellas podemos citar una amplia formación general y una vasta cultura general, unos dominios curriculares de las áreas que enseñan, conocimiento y dominio de las metodologías y estrategias pedagógicas de aprendizaje y de evaluación. Sensibilidad por el ser humano que aprende (niños y niñas y jóvenes), su contexto social y psicológico para ver cómo aprenden, deseo de crecimiento personal y profesional, manejo adecuado de las tecnologías y de la información como factores claves para el desarrollo actual.

- La Ley de Educación 66-97, en su artículo 58, dice que la calidad de la educación es el marco de referencia del sistema educativo dominicano, que tiene como función garantizar la eficiencia y eficacia global del mismo. Comprende la evaluación de los procesos, del producto, de los insumos, de los servicios que intervienen en la actividad educativa para satisfacer las necesidades de la sociedad.
- En su artículo 59 la Ley 66-97 señala los parámetros o indicadores de la calidad de la educación en el sistema educativo dominicano,

entre los cuales se cita el rendimiento de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, las características personales y profesionales de los docentes.

- El Plan Plurianual del Sector Público (PPSP), un plan cuatrienal, con revisiones anuales.

El Dr. Julio Leonardo Valeirón expresó en la Escuela de Directores del Minerd que: "La calidad de una escuela, no está por encima de la calidad de sus docentes".

Si se quiere una escuela de calidad, se tiene que trabajar duro por la cualificación de los docentes, sobre todo, de todas las instituciones que tienen que ver con su formación inicial, continuada y permanente, porque esta es la que ofrece la garantía de que esos dominios esperados en el alumnado se adquieran en la práctica.

El sistema educativo debe tener unos mecanismos de control para las instancias, implementados por personas idóneas como son los directivos de centros, los técnicos pedagógicos distritales, los cuales acompañan los procesos pedagógicos de las aulas; ellos son la piedra angular para darle la direccionalidad a esa calidad que la sociedad aspira y que el sistema educativo debe garantizar.

Las universidades en la formación ofrecida en sus pensum de la carrera educativa tienen que emplearse a fondo para establecer coladores auténticos que permitan llenar unos mínimos de exigencia para la permanencia y término de la carrera. Deben darle un seguimiento riguroso a la práctica de aula, que garantice como en otro tiempo lo hicieran las escuelas normales, que la formación teórica recibida se evidenciara en las metodologías y prácticas aplicadas en las aulas. Seguida de reflexiones de la misma para corregir los aspectos no logrados hasta alcanzar un avance significativo. Ese seguimiento conforma un maestro o maestra de calidad.

Boza, Méndez, Monescillo y otros (2010) afirman que antes poseer un título era una garantía de por vida, porque el mismo era sinónimo de buen desempeño, actividad para la que el título te capacitaba y además te lo aseguraba para toda la vida. El título te abría puertas porque aseguraba un nivel de conocimientos que el resto de la población no tenía. Hoy esto ha cambiado, porque para asegurar el trabajo no basta con el título, los títulos tienen fecha de caducidad.

El mundo va a una velocidad de cambios rápidos y esto se pone de manifiesto en la sociedad del conocimiento y las tecnologías, para los cuales hay que ir adicionando competencias idóneas para desempeñar bien el trabajo e ir produciendo las innovaciones que responden a las nuevas competencias que generan los cambios.

El desarrollo social va unido a la formación, a la mejora de la calidad de vida. Una población docente cualificada, activa y actualizada en sus aprendizajes constituye uno de los ejes primordiales para este desarrollo, por esto el sistema educativo debe favorecer las iniciativas del fomento de las capacidades de sus recursos docentes, favoreciendo el desarrollo de las competencias profesionales, el reconocimiento social de las existentes y fortalecer el establecimiento de perfiles profesionales adecuados a los nuevos tiempos.

2.1 Lo que supone ser docente en tiempos cambiantes y desafiantes

El mundo actual ha modificado el significado de ser docente. Tenemos un docente formado en el pasado para educar un presente que lo desborda, no lo asume y un futuro que le teme. Un docente que viene de ser el centro de atención en el espacio escolar a un mundo donde el alumno es el centro, sujeto de su propio aprendizaje, donde la tecnología y la información están al alcance de un clic del alumnado.

El docente de hoy se enfrenta a un alumnado distinto, cuyo aprendizaje no se reduce a la mera transmisión de un caudal de conocimientos, sino que este se entreteje con cada aspecto de su existencia. Para ello el docente necesita cambiar su forma de pensar, de cómo aprendió, cómo le enseñaron, sus creencias, las cuales tiene bastantes afianzadas en su escenario formativo, el cual hoy es totalmente distinto. Tiene que hacer un desmonte cultural, puesto que, como se piensa se actúa.

Para Emerick (1998), *"las creencias tienen un gran poder que al dar forma y color a nuestras experiencias condicionan las ideas de nuestras capacidades, tal es el poder que tienen las creencias de influir en la realidad"*.

Por eso, los docentes tienen que abrirse a nuevos horizontes en sus métodos de enseñanza, en su forma de ver el mundo, de interactuar con los alumnos de esta época, sabiendo que el escenario escolar actual es distinto.

3. El desempeño docente como factor determinante para la calidad

El desempeño docente analizado siempre ha sido un tema espinoso, porque es difícil buscar el equilibrio. La idea de perfección es difícil de cuantificar y mucho menos en cuanto a la enseñanza donde hay tantas variables a tener en cuenta. Los docentes tienen en sus diferentes etapas del desarrollo profesional su ideal de perfección.

El papel del alumno es aprender y el del maestro es enseñar. En este orden Leaman (2012) dice que la enseñanza es una profesión en la que los mismos docentes están aprendiendo continuamente, siempre hay diferentes retos que aceptar y personalidades nuevas para lidiar, porque el flujo de nuevos alumnos y de iniciativas nuevas no cesa nunca. En consecuencia, la enseñanza nunca puede ser aburrida y para ello requiere de habilidades organizativas y creativas.

Se escucha al maestro decir que cuando se organizan mejor, cuando planificaron sus clases, cuando tenían claros los contenidos que tenían que compartir con los alumnos, cuando organizaron estrategias de participación e innovación, cuando le inyectaron más optimismo, motivación y entusiasmo a sus clases, cuando consultaron a sus colegas maestros, fue cuando mejoraron los aprendizajes de los alumnos y lograron sus objetivos.

Hace falta hacerse auto-reflexivo del ejercicio profesional, es necesario ser autocrítico. No se puede tener un ejercicio profesional de forma aislada si se quiere ser eficaz y tener aprendizajes de calidad y significativos con los alumnos en las aulas.

Es muy bueno realizar juicios sobre lo que sucede en las aulas y criticar al maestro o maestra, pero es necesario analizar las problemáticas de aula de manera global, mirando el problema desde el sistema educativo completo.

Existe una constitución y una ley de Educación con una función y misión claras para ser ejecutadas mediante unas políticas educativas que se expresan en un currículo y unos programas por las diferentes áreas, las cuales están conformadas por unos contenidos, unas estrategias, unos métodos a ejecutarse en las aulas.

Para ejecutar este programa existen estructuras intermedias cuyos actores deben garantizar el seguimiento a ese docente de aula. ¿Cuáles son? En la sede, están

las direcciones generales con sus técnicos nacionales, en las Regionales con sus asesores regionales, en los Distritos con los técnicos distritales y en los centros educativos, el director con el equipo de gestión y ahora con la nueva figura del coordinador pedagógico.

Todas estas personas de estas instancias están encargadas de dar seguimiento, apoyo, acompañar, motivar, encauzar a los docentes en las aulas para que estos puedan lograr con sus alumnos aprendizajes de calidad y que los mismos sean respuestas a las necesidades del contexto, adaptarlos a la realidad del alumno.

Los docentes tienen que reunir una serie de cualidades para que en las aulas hagan magia, pueda conectar con sus alumnos y transformar sus inquietudes, curiosidades, intereses, en situaciones de aprendizaje, donde salgan fortalecidos en la cotidianidad, con capacidad para enfrentar y transformar esa misma realidad de su contexto. Hoy se cuestiona la escuela, no es el alumno que no aprende, es la escuela que no enseña porque tiene una baja calidad de enseñanza.

La sociedad se queja del bajo nivel de desempeño del alumnado. Del Valle y Vega (2002) afirman que se debe apostar al docente como el elemento fuerza que garantizaría el cambio educativo. No existe transformación que no pase por el docente, por eso en él es que hay que concentrar los recursos de toda índole, por tanto hay que hacer los mayores esfuerzos, si se quiere tener una escuela de real: la verdadera puerta de ingreso a la calidad y a la competitividad. Por ello se debe mejorar los conocimientos y destrezas de los maestros y maestras.

Siguen apuntando Del Valle y Vega (2002), que muchos docentes viven de la inmediatez de la práctica diaria, que no planifican, que no crean o innovan en sus clases; a este fenómeno los autores lo llaman *simplicidad pedagógica*, lo que le impide autocriticarse, reflexionar sobre su práctica de enseñanza. El pensamiento del docente está conformado más por intuiciones que por razonamientos científicos-técnicos.

Los procesos se caracterizan por la inmediatez negadora de la dimensión temporal necesaria. Escuchamos con frecuencia "ese tema ya lo di", "esto ya lo enseñé" dando por supuesto que eso implica que el alumno ya lo aprendió, dándose un desfase entre lo teórico y la práctica.

¿En qué momento del proceso se determina si el alumno aprendió? ¿Qué se hace en las escuelas con esos alumnos que no aprendieron? ¿Qué se hace con los docentes?

4. Sociedad del conocimiento y la tecnología

La sociedad actual está asistiendo a múltiples y profundas transformaciones y todas están asociadas a la gran avalancha de conocimientos e informaciones que se producen de manera simultánea en fracciones de segundos en el mundo y que nos llegan a través de las influencias de las nuevas tecnologías.

Hoy asistimos a una aceleración sin precedentes de creación y acumulación de conocimientos y al propio tiempo de depreciación del conocimiento por la fuerte intensidad de progreso científico y tecnológico. A un aumento denominado en economía del *capital intangible*, que son las personas, la formación, los conocimientos y la revolución en los instrumentos del saber con la irrupción de la era digital, algo que afecta fundamentalmente a la capacidad de producir y distribuir información y conocimiento (Marco, 2008).

Todo esto requiere una transformación progresiva y sostenida en el saber y unas inversiones elevadas en educación, en formación, en investigación, en desarrollo de programas informáticos y sistemas de información, en creación de nuevos conocimientos, de ahí que el capital humano de las organizaciones ha de adquirir nuevas cualidades para ser capaces de prosperar en este mundo cambiante.

Los liderazgos y las oportunidades, en esta sociedad del conocimiento, dependen de personas ampliamente formadas, con visión amplia y siempre dispuesta a seguir aprendiendo.

El ciclo básico de los nuevos administradores y trabajadores del conocimiento sería el siguiente: destrezas básicas y educación en valores, aprender a aprender, aprender a crear conocimientos y aprender a no dejar de aprender, es decir, "una educación de la cuna a la tumba" (Medrano, 2006).

La educación tiene que ser parte de este cambio, porque de lo contrario, los docentes quedarán inhabilitados para conectarse con las nuevas generaciones. Hoy en un teléfono celular tenemos sintetizado, teléfono móvil, radio, grabadora, televisión, cámara, internet, calculadora, reloj, mapas, notificaciones, música, videos y las redes sociales Facebook y Twitter. Hasta el Papa se comunica por su cuenta de Twitter y tenemos maestros que se les hace difícil abrir una cuenta para su correo personal.

Los docentes que quieren tener aprendizajes excelentes, aprendizajes de calidad deben abrirse a esta realidad, lejos de aferrarse al pasado, deben abrir su mente y usar estas herramientas para la enseñanza.

4.1 Cualidades de un docente que busca la excelencia

Inicio este inciso con dos pensamientos de ese gran pedagogo, humanista español, san Pedro Poveda. Él dijo: *"Ante todo y sobre todo, debemos contar con el profesorado, si queremos que nuestra labor sea provechosa. Sin contar con el maestro no podremos dar ni un paso". "Dadme una vocación y yo te devolveré un método, unos procedimientos, unas actividades, una pedagogía, pero lo primero es la vocación"*.

Para Poveda, la profesión docente se edifica, se construye mediante la vocación, lo cual es una semilla que se debe alimentar, se nutre con el estudio y la reflexión, todo esto desde la pedagogía del amor.

Hoy asistimos a centros educativos donde hacen falta verdaderos docentes porque no se les ha cultivado la vocación. En tiempos atrás algunos docentes se iniciaron en la profesión sin vocación, pero en los centros educativos la vocación de los demás docentes era tan grande que lograron contagiar a los nuevos y estos se convirtieron en muy buenos maestros y maestras, porque eran comunidades educativas apasionadas por la enseñanza. Hoy sucede a la inversa. Para tener una escuela con calidad necesitamos docentes con vocación, que sientan como dice Christopher Day (2007) *"pasión por enseñar"*.

Para elevar los estándares de rendimiento escolar en los estudios nacionales e internacionales y mejorar nuestra clasificación socioeducativa y económica, después de la inversión del 4%, debe ponerse la atención al docente. Si se quiere tener buenas escuelas debemos tener buenos docentes, competentes, con valores, porque la realidad actual es consecuencia de ese descuido pasado a este gran y valioso profesional de la sociedad.

La pasión es esencial sigue afirmando Christopher Day (2007), es un sentimiento intenso, es un motor, una fuerza motivadora que emana de la emoción. La persona se apasiona por cosas, asuntos, causas, personas, ideas, tareas, etc. El apasionamiento genera energía, determinación, convicción, compromiso e incluso obsesión, puede llevarnos con determinación a alcanzar una meta profundamente deseada, esto es esencial para una buena enseñanza.

Esta pasión es algo que puede descubrirse. Enseñarse, reproducirse. Aunque las realidades de la vida escolar sean adversas y confabulen en contra, la pasión y la práctica no se oponen. Esta pasión puede llevar a unos resultados conductuales, positivos, comprometidos, inspiradores. Un alumno aprecia enseguida cuando su maestro siente pasión por la educación y en vez de imponerle le obedece por esa fuerza que da con el ejemplo.

El estudiante o alumno de un maestro con vocación se conecta, se motiva y este es el detonante para el inicio de un buen aprendizaje. Hay veces que un docente sin vocación está provisto de medios y recursos de alta calidad y no siempre estos se traducen en resultados de aprendizajes de calidad, porque la buena enseñanza no se reduce solamente a buenas técnicas o competencias, sino a esa conexión entre maestro y alumno que solo la da la vocación y la pasión por educar o enseñar.

El Educador finlandés Haavio (1969) identificó tres características de un buen docente, las cuales son dignas de citar:

- Discreción pedagógica; entendida como la capacidad de utilizar la enseñanza más adecuada para cada persona.
- Amor pedagógico: ese deseo, instinto de ayudar, proteger y apoyar.
- Consciencia vocacional, esta se apodera de tal manera de la personalidad del docente que está dispuesto a hacer todo lo posible en su virtud y encuentra en ella gratificación interior y la finalidad de su vida.

Hay una gran diferencia entre los maestros que educan, cuyo trabajo está conectado con la totalidad de la vida y los maestros que enseñan, para los que la enseñanza es un trabajo y no una vocación. Para los primeros constituye un compromiso emocional, el amor a los niños y jóvenes, la asistencia y el pensamiento crítico son componentes esenciales de la enseñanza. Cuando un docente siente esa pasión hay una conexión entre la cabeza y el corazón, lo cognitivo y lo emocional coexisten. (David Hansen, 1995, 1999, 2001).

El docente apasionado tiene valores, identidad, curiosidad, esperanza, compromiso, fin moral, preocupación y niveles. El docente tiene que ser competente profesionalmente hablando, ser un técnico especializado y actualizado en las áreas curriculares, en las metodologías de abordajes. Deben ser puntos de referencias del

progreso de sus alumnos, porque sin unos profesores comprometidos es difícil que se eleven los niveles de calidad esperados.

5. Recomendaciones y reflexiones finales

La educación dominicana tiene muchos retos por delante con la implementación de una educación de calidad, y todos ellos tienen una gran incidencia para lograrlos en el aula de clase donde el docente juega un papel de primer orden.

Las instancias educativas del MinerD deben volcar todo su accionar en el aula, pues de que lo ocurra ahí dependerá la calidad educativa de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, sobre todo, las instancias relacionadas con el Distrito educativo y centro educativo. El personal técnico pedagógico debe estar cualificado para dar el acompañamiento o seguimiento al currículo que se aplica en las aulas. No se cuenta con una direccionalidad clara, con enfoques bien cogidos y con el seguimiento necesario para atender a problemáticas del aula.

Los docentes deben estar acompañados por directores y directoras con competencias pedagógicas, las cuales les dan la autoridad para revertir prácticas de aulas que no se correspondan con el PEC, con el currículo y con la programación.

Es necesario que se implemente un verdadero acompañamiento de aula, el cual garantizarán que se vayan suprimiendo viejas prácticas que ya no dicen nada y que no van de acuerdo con las competencias que se quieren lograr en esta sociedad del conocimiento e implementar o re-conceptualizar otras que sí incidan y conecten con el alumno y sus necesidades.

El docente tiene que orientarse por una visión de cambio, para poder seguir educando a las nuevas generaciones.

Lo primero es cambiar y asumir la visión del ser humano que quiere enseñar y que va a aprender y desde ahí enfocar su planificación, la cual debe estar diseñada de acuerdo a la visión, competencias y valores a desarrollar en el alumnado desde las orientaciones curriculares y el PEC de cada centro educativo.

Es preciso reflexionar sobre la práctica docente en equipo para unificar criterios, para aprender de los demás y aportar visiones de articulación de la teoría con la práctica.

Involucrar los actores tales como padres, madres y tutores que junto a los alumnos pueden encontrarse para superar dificultades.

En los centros hay que sistematizar las buenas experiencias y prácticas que se van dando para que los docentes, en ese diálogo continuo, logren modelar para los docentes menos experimentados.

Los docentes deben aportar al diseño curricular desde las realidades de sus alumnos y del contexto escolar, para ir haciendo las adecuaciones y que la educación responda a sus necesidades, solo así será significativa para los estudiantes.

Hay que considerar su práctica cotidiana de manera innovadora, que salga del anclaje del pasado y pueda encontrar espacio en los nuevos tiempos, haciendo conexión con sus estudiantes.

También hay que procurar todos los medios para adquirir su propia formación a nivel individual y aprovechar toda la formación que propicia el Ministerio. El Ministerio de Educación debe trabajar arduamente con los docentes para que superen las dificultades que experimentan en sus aulas.

6. Referencias

- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. & West, L. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Amarante, A. (2000). *Gestión educativa: Colección respuestas educativas*. Buenos Aires: Magisterio Río.
- Antunes, C. (2006). *Estimular las inteligencias múltiples*. Madrid: Narcea Ediciones
- Boza, A., Méndez, J., Monescillo, M., & De La O Toscano, M. (2010). *Educación, investigación y desarrollo social*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Cerro, S. (2005). *Elegir la excelencia en la gestión de un centro educativo*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Day, C. (2007). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Day, C., & Gu, Q. (2012). *Profesores: Vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Calidad de los maestros y logros del estudiante: Una Revisión de la política del Estado en la evidencia*. Barcelona: Ariel.
- Darling-Hammond, L. (2002). *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Editora Ariel.
- Del Pozo, J. (2012). *Competencias profesionales: Guía para la formación*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Del Valle, A., & Vega, V. (2002). *La capacitación docente: Una práctica sin evaluación*. Buenos Aires: Edición Argentina.
- Fernández, A., & Freire, P. (1986). *Pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Editora La Aurora.
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Flores, R. (2012). *Formación de directivos y docentes: Reflexiones y propuestas*. Santo Domingo: Centenario.
- Fullán, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Gardner, H. (1994). *Las inteligencias múltiples*. Barcelona: Editora Paidós.
- Galindo, A. (1965). *Itinerario pedagógico de Pedro Poveda*. (2da. Ed.). Madrid: Editora Adus, S.A.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de una institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Haigh, A. (2010). *Enseñar bien es un arte*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Hanser, D. (1995). *Llamados a enseñar*. Barcelona: Editora Ideas Books.
- Harbison, R., & Hanushek, E. (1992). *Educational performance of the poor: Lessons from rural Northeast Brazil*. New York: Oxford University Press.
- Hanushek, E., & Wobmann, L. (2007). *La calidad de la educación y crecimiento económico*. Santiago de Chile: PREAL-Banco Mundial.
- Jacques, J., & Jacques, P. (2007). *Cómo trabajar en equipo*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Leaman, L. (2012). *Los profesores perfectos existen: Descubriendo lo mejor de uno mismo*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Mañú, J., & Goyarrola, I. (2011). *Docentes competentes: Por una educación de calidad*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesoral docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea Ediciones.
- Marco, B. (2008). *Competencias básicas: Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Ministerio de Educación Política, Social y Deporte.
- Márques, R. (2008). *Profesores y profesoras muy motivados*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Navarro, M. (2002). *Reflexiones para un director*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ontoria, A., Gómez, J., Molina, A., & De Luque, A. (2008). *Aprendizaje centrado en el alumno: Una metodología para una escuela abierta* (2da. Ed.). Madrid: Narcea Ediciones.
- Pérez, R., López, R., Peralta, M., & Munincio, P. (2008). *Hacia una educación de calidad*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Puiggrós, A. et al. (2001). *En los límites de la educación: Niños y jóvenes del fin de siglo* (2da. Ed.). Santa Fe: HomoSapiens.
- Sacristán, G., Pérez y Gómez (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Editora Morata.
- Sacristán, G. (1988). *Profesionalización docente y cambio educativo*. Valencia: Editora Morata.

- Secretaría de Estado de Educación (2006). *Modelo de gestión de la calidad para los centros educativos*. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación.
- Secretaría de Estado de Educación. (2000). *Ley general de educación 66-97*. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación.
- Secretaría de Estado de Educación. (2008). *Plan decenal de educación 2008-2018*. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación.
- Schwartz, S., & Pollishuk, M. (1998). *Aprendizaje activo: Clase organizada y centrada en el alumno*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Senge, P. (2000). *Escuelas que aprenden*. New York: Doubleday.

4.c - Validación de contenido para la evaluación del desempeño docente en la República Dominicana. Un enfoque basado en competencias

Damaris Díaz

1. Introducción

Este documento expone los principales resultados de la investigación realizada para validar la primera versión del contenido del Modelo de Evaluación del Desempeño Docente⁵ Basado en Competencias en la República Dominicana (IDEICE, 2012).

La validación de este contenido, se ha llevado a cabo a partir de la consulta de diversos actores del sistema educativo dominicano: Maestros y maestras, directores de Regionales de Educación, directores de los departamentos y niveles educativos y expertos del ámbito de la educación.

La finalidad principal del estudio se ha centrado en la aportación, a partir de las opiniones de los diferentes actores consultados, en torno a los elementos que se consideran claves para evaluar el desempeño profesional de los docentes del sistema público dominicano a fin de incidir en la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

• Objetivos del estudio

Objetivo general

Realizar una consulta con diferentes actores del sistema educativo dominicano (expertos, autoridades, maestros y maestras) con la finalidad de validar el contenido de la primera versión de modelo de evaluación para el Desempeño Docente Basado en Competencias en la República Dominicana.

Objetivos específicos

- Conocer, a juicio de los actores consultados, la pertinencia del contenido del modelo para evaluar el desempeño del maestro dominicano.

- Obtener sugerencias de mejora para optimizar el contenido del modelo de evaluación.
- Realizar, a partir de las aportaciones, una priorización de los ámbitos de competencias y sus indicadores que serían relevantes para desarrollar un proceso evaluativo del desempeño de los maestros en las escuelas públicas dominicanas.

• Referentes teóricos

De la variedad de enfoques de evaluación del desempeño docente, se optó por el enfoque de evaluación basado en competencias. Se ha tomado este enfoque no tanto porque su uso esté de moda sino porque las competencias nos permiten movilizar el “conjunto de conocimientos y habilidades que necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad” (Zabalza, 2006, p. 70; 2007), en nuestro caso, el quehacer del maestro y la maestra. Por ello, la capacidad del maestro de poner en funcionamiento sus conocimientos y habilidades (Mateo y Martínez, 2008; Mateo, 2012) implica un beneficio para sus estudiantes en el logro de un progreso medible y aceptable en los aprendizajes de los estudiantes (Cano, 2005; Stronge, 2010; Marcelo, 2011) y de su propio desarrollo profesional (Vaillant, 2008).

En un sentido amplio, evaluar la función docente desde un enfoque por competencias implica el saber, el saber hacer, el saber estar y el saber ser (Martínez y Echeverría, 2009). En este sentido, entendemos que el enfoque de las competencias para la evaluación docente nos permite situarnos ante el trabajo del maestro desde una visión integradora en la medida en que no solo evaluamos el saber técnico y metodológico, sino también los aspectos intrapersonales de la profesionalidad que hacen referencia a las actitudes, motivación y responsabilidad con la profesión docente. Y esto hecho desde una visión dinámica, pues las competencias no se adquieren en un solo momento sino que se van adquiriendo y desarrollando a lo largo del quehacer profesional.

Desde esta perspectiva, a medida que se van evaluando las competencias del maestro, el desarrollo de la calidad como profesional de la enseñanza se ha de manifestar en el mejoramiento de los resultados de los aprendizajes de los alumnos, es decir, que mi calidad como docente también se hace eficaz según el nivel de logros que son capaces de alcanzar mis alumnos (Rué, 2001; Escudero, 2010; Bolívar, 2008; Perrenoud, 2004; Villa, 2001).

5 En este documento el término “Docente” hace referencia al docente de las aulas (maestros y maestras de las instituciones escolares).

• Metodología

La validación del contenido utilizó una metodología caracterizada por ser descriptiva e interpretativa y participativa-consultiva. Se generó un proceso de consulta a los diversos actores del sistema educativo que estuviesen implicados directamente en el proceso de la evaluación del desempeño del maestro y la maestra dominicano.

Para las consultas se elaboró una Guía que contenía el conjunto de dimensiones e indicadores de evaluación del desempeño de la primera versión del modelo de evaluación. En esta guía se recogieron las valoraciones de los expertos, directores y maestros sobre la pertinencia y relevancia del contenido objeto de evaluación. Estas valoraciones han sido tanto cuantitativas como cualitativas. También los consultados realizaron sus aportaciones en cuanto al proceso que debería seguir la evaluación de los maestros a nivel nacional.

En el caso de los equipos docentes consultados, para obtener sus valoraciones, se realizaron dos visitas a las escuelas participantes: una primera visita explicativa del proceso de evaluación del contenido del modelo y una segunda visita de recogida de datos, esta última visita adoptó una modalidad de grupo de discusión, en la que se recogieron las observaciones de los maestros y maestras.

• Muestra del estudio

Los principales participantes de la muestra han sido los equipos docentes de centros educativos de los niveles Básico y Medio de las Regionales 10 y 15 de Educación correspondientes a la Provincia Santo Domingo y el Distrito Nacional. La muestra de los centros educativos estuvo compuesta por una variedad de escuelas, cuyas principales características han sido: centros educativos de tandas matutinas y vespertinas con matrículas altas (con más de 500 alumnos) y con matrícula bajas (100-300 alumnos) y que estuviesen ubicados en zonas rurales, urbanas y urbano-marginales.

A esta muestra se añade la selección de los directores regionales y directores de la sede del Ministerio de Educación, así como de los expertos que participaron en la consulta.

La muestra final del estudio ha quedado compuesta como sigue:

Tabla 1. Muestra del estudio

ACTORES CONSULTADOS	Nº
Directores Regionales de Educación	16
Directores Ministerio de Educación	6
Expertos	5
Equipos docentes de los centros educativos	47 (21 Nivel Básico y 26 Nivel de Educación Medio). Total de maestros/as y directivos participantes: 697 ⁶
Total de actores participantes	724

• Principales resultados del estudio

El principal resultado del estudio ha sido una redefinición de las competencias que, según los actores consultados, son las relevantes para definir el perfil de desempeño del maestro y la maestra dominicana y su evaluación. Estas competencias son las competencias básicas y genéricas⁷.

- Competencias básicas para el desempeño docente: son las competencias que son propias del profesional de la enseñanza y que le confieren identidad y consistencia a su profesión de educador. Estas competencias son: la competencia cognitiva y *las competencias pedagógicas*, cada una de ellas con sus descriptores e indicadores de desempeño.
- Competencias genéricas para el desempeño docente: son las competencias que pueden ser transferibles a cualquier profesión (sistémica, interpersonal e instrumental). En el caso de los maestros y las maestras son aquellas que aportan una complementariedad al perfil competencial que requiere el docente para desarrollar con éxito su profesión. Estas competencias son: *las competencias ético-profesionales, relacionales, de trabajo en equipo y las interpersonales*.

⁶ Aunque se señala, según los listados del anexo II del presente informe, que el número de maestros y directivos participantes en la consulta fue de 697, hacemos la observación de que se recibió por cada equipo docente la información solicitada, es decir, que se obtuvieron 46 valoraciones en conjunto, una por cada centro educativo.

⁷ Para los fines de este estudio, se agruparon las competencias utilizando los dos conceptos de competencias básicas y genéricas propuestos por el proyecto Tuning-América Latina (Beneitone et al. 2007), pero, el contenido de cada una de ellas hace referencia a los elementos que hemos encontrado en este estudio que según los distintos actores consultados definen lo que es el desempeño del maestro dominicano y su evaluación.

Cada una de estas competencias ha quedado definida por unos elementos e indicadores claves que la conforman y a los que debe atenderse si se desarrolla un proceso evaluativo del quehacer del maestro o la maestra.

En la tabla siguiente se presenta una relación de estas competencias y sus descriptores, así como el porcentaje obtenido según su grado de aceptación.

Tabla 2. Competencias y descriptores para la evaluación del desempeño docente en la República Dominicana.

COMPETENCIAS BÁSICAS	DESCRIPTORES DE LA COMPETENCIA	PORCENTAJE
Cognitivas	Domina los contenidos y la didáctica de la materia que enseña.	40,37%
	Conoce el enfoque del currículo dominicano.	
	Conoce políticas educativas contenidas en la Ley General de Educación 66-97 y el Plan Decenal de Educación.	
	Conocimiento del uso de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación.	
Pedagógicas: Planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.	Tiene una planificación de la docencia estructurada: en la que están establecidos los objetivos de aprendizaje, contenidos, estrategias metodológicas y evaluativas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el transcurso del año escolar.	53 %
	Imparte la docencia de forma comprensible e interesante para los estudiantes utilizando estrategias metodológicas que contribuyen al desarrollo de aprendizaje significativo en los estudiantes.	
	Gestiona efectivamente el tiempo que dispone para el desarrollo de la docencia en el aula.	
	Se comunica con claridad haciendo comprensible el desarrollo de los contenidos de aprendizaje a los estudiantes.	
	Aplica un proceso de evaluación de los aprendizajes de los alumnos ajustado a los propósitos y contenidos del currículo dominicano.	
	Utiliza estrategias de evaluación que fomentan la mejora continua del logro de los aprendizajes en los estudiantes.	

Tabla 2. Competencias y descriptores para la evaluación del desempeño docente en la República Dominicana

COMPETENCIAS GENÉRICAS	DESCRIPTORES DE LA COMPETENCIA	PORCENTAJE DE ACUERDO.
Ético- profesionales	Muestra actitud de compromiso con la mejora continua de su desarrollo profesional docente.	56,10%
	Está comprometido con el desarrollo de la institución escolar a la que pertenece.	
	Respeto las normas que rigen el sistema educativo y las que han sido consensuadas dentro del equipo de gestión escolar, con los compañeros y alumnos.	
Relacionales	Mantiene contacto con las familias de los alumnos a través de reuniones, envío de invitaciones para que visiten la escuela.	61,01%
	Está dispuesto para orientar a las familias, a los alumnos y compañeros ante situaciones que lo requieren.	64,10%
	Se relaciona en un clima de respeto con sus estudiantes.	41,46%
	Establece vínculos con el entorno comunitario en que está situada la escuela a través de su conocimiento y aprovechamiento de los recursos didácticos que posee la comunidad.	
Trabajo en equipo	Establece relaciones de respeto y cooperación con los demás maestros en beneficio de la comunidad escolar.	30,03 %
	Demuestra capacidad para trabajar cooperativamente con los diferentes miembros de la comunidad educativa en la consecución de los objetivos comunes que pretende alcanzar el centro escolar.	
	Participa en las discusiones del equipo docente de la escuela.	
	Desarrolla las tareas que les son asignadas por el equipo de trabajo.	
	Socializa, en el equipo docente, sus prácticas y experiencias docentes.	
Interpersonales	Asume los acuerdos consensuados por el equipo docente.	35,00 %
	Aporta ideas para la solución de problemáticas que se presenten en la comunidad educativa.	
	Posee capacidad para reflexionar sobre su propia práctica pedagógica con la finalidad de mejorar continuamente su quehacer como maestro o maestra.	
	Practica valores personales como la discreción, confianza y el respeto hacia los demás miembros de la comunidad escolar.	

• Principales conclusiones del estudio

- ✎ La validación ha dado como resultado que se tome en cuenta la reestructuración del modelo objeto de estudio, especificando mejor las competencias y sus indicadores, pues, las que se han propuesto son muy genéricas y contienen indicadores cargados de ambigüedades para realizar una evaluación objetiva y confiable.
- ✎ Para concretizar el contenido de la evaluación se establecieron dos grupos de competencias para el desempeño del maestro y la maestra dominicana: las competencias básicas y las genéricas. Cada una con sus descriptores e indicadores.
- ✎ Cualitativamente, tanto los equipos docentes como los expertos y autoridades del Ministerio de Educación han valorado como positiva la iniciativa de validar el contenido para la evaluación del desempeño del maestro o la maestra. Se consideró que en este documento se encontraban todos los ámbitos e indicadores que forman parte de la práctica docente, pero que hay que conseguir un nivel más alto de concretización. Así lo expresó uno de los equipos docentes consultados:
“Es un instrumento valioso, bien diseñado, relevante y actualizado que contiene los principales aspectos que deben ser evaluados para determinar si se es o no un buen profesor. El mismo focaliza bien la vida profesional del docente y tiene indicadores muy importantes que permiten evaluar la labor docente basada en evidencias” (Equipo Docente RC. Distrito 15-02).
- ✎ El estudio refleja que, para el inicio del proceso de la evaluación del desempeño docente, lo más factible es empezar evaluando los aspectos nucleares relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto significa evaluar las competencias cognitivas (dominio de la materia que imparte el docente), las competencias pedagógicas (planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza) y las competencias ético-profesionales con relación a los ámbitos de compromiso del maestro con su desarrollo profesional y con la institución escolar. A medida que avance

el proceso de la evaluación se podrán incluir, gradualmente, otras competencias del desempeño docente para su evaluación.

- ✎ De igual manera, con este estudio se han recogido las recomendaciones de los profesores dominicanos consultados para poder realizar en un futuro el proceso evaluativo. Entre estas recomendaciones están⁸:
 - * Contextualizar el contenido de la evaluación a la realidad educativa dominicana y del contexto del área geográfica en que los maestros desempeñan sus funciones.
 - * Reducir los indicadores de la evaluación y adaptarlos a la realidad de los centros educativos del país. Se considera que, en su mayoría, son muy ambiciosos.
 - * Antes de la aplicación de la evaluación, los maestros deberán conocer su contenido.
 - * Como el enfoque de la evaluación es por competencias, sugerimos que las mismas sean evaluadas de manera procesual en el tiempo, no de un día para otro. *“Un buen maestro no se evalúa en un día”*.
 - * Sugerimos que en la evaluación ha de participar el director o directora de la Escuela.
 - * Los maestros no están tan reforzados en el conocimiento y uso de las tecnologías de la información y la comunicación como para ser evaluados en este aspecto.
 - * Se recomienda conocer, primero, el contexto y la situación laboral de los docentes, es decir, la realidad de ciertas escuelas se impone en cuanto a su espacio, número de estudiantes, por ser un sector marginal con mucha precariedad; del mismo modo hay maestros que viven muy distantes del centro, etc., esto hace que nos preguntemos: *¿Permitirá esto cumplir con ese perfil que se pretende evaluar?*
 - * *“Esperamos que la evaluación sea aplicada de forma humana, con justicia y conciencia, de forma democrática y con equidad”*. (Equipo docente, Escuela Fray Ramón Pané).

⁸ Las recomendaciones que se presentan en este informe, a excepción de algunos casos en los que se cita el nombre del centro educativo, recogen de manera general, las principales aportaciones realizadas por los equipos docentes de las escuelas consultadas y que fueron señaladas por varios equipos a la vez.

Por otro lado, se han realizado preguntas por parte de los maestros al proceso de la evaluación del desempeño y que se considera que hay que tener en cuenta como punto de reflexión para encontrarles respuestas ante el desarrollo de la evaluación del desempeño docente. Entre estas cuestiones expuestas como preocupación por parte de los docentes consultados, podemos mencionar las siguientes:

- ¿Qué se hará con el maestro que está formado en un área y que por necesidad del centro tiene que dar otras asignaturas? ¿Cómo se va evaluar el dominio de los contenidos, pues?
- ¿Qué se hará con los docentes que no están en aulas, cómo se van a evaluar?
- Cuando termine el proceso de validación, ¿qué hará con los resultados? ¿Podemos solicitar el reporte que se hizo?
- ¿Cómo se puede ser un buen maestro con dos tandas, y hasta tres? *“Un maestro agotado no puede ser bueno, hay que verificar eso”.*
- ¿Quiénes serán los evaluadores?

En resumen, las recomendaciones para el proceso de evaluación se relacionan con el protocolo de procedimiento del mismo; en este orden, habrá que asegurar su marco legal, el conocimiento del contenido por parte de los docentes que serán evaluados y quiénes serán los evaluadores para conferirle credibilidad al proceso. Es necesario, además, redefinir el contenido de la evaluación en relación a una mejor concreción de los indicadores que se adapte más a la realidad socio-cultural en que están situados los centros educativos del sector público del país. A ello, se une, tener en cuenta la realidad del maestro, las exigencias que les imponen desde el Ministerio y la situación laboral de estos para poder realizar una evaluación con credibilidad y justicia, aunque en sentido general y a pesar de las recomendaciones y preguntas al proceso, por parte de los docentes ha habido una general aceptación de que su quehacer como maestros y maestras sea evaluado con miras a la mejora de su desempeño con el fin de mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes del sistema educativo dominicano.

Referencias

- Beneitone et al. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. (Informe Final-Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 56-74. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art4.pdf>.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Cano, E. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional* (2da. Ed.). Madrid: Editorial Narcea.
- Escudero, J. (2010). La selección y la evaluación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 201-221.
- Marcelo, C. (2011). *Evaluación del desarrollo profesional docente*. Barcelona: Davinci.
- Mateo, J. (2012). La formación de formadores en la educación superior. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 211-223. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu>
- Mateo, J., & Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. (2012). *Modelo de evaluación del desempeño docente basado en competencias en la República Dominicana*. Santo Domingo: IDEICE.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rué, J. (2001). *La acción docente en el centro y en el aula*. Madrid: Síntesis.
- Stronge, J. (2010). *Sistema de evaluación del desempeño de docentes*. Quito: Association of American Schools in South America.
- Torra, I. et al. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos al profesorado universitario. *REDU –Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. Recuperado <http://redaberta.usc.es/redu>.
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 7-22. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art1.pdf>.
- Villa, A. (2001). *Evaluación de la función docente y desarrollo del profesorado*. En C. Marcelo (Ed.). *La función docente*. (pp. 171-207). Madrid: Síntesis.
- Zabalza, M. A. (2007). *Planes de formación del profesorado universitario. Encuentro ANECA sobre “La evaluación del profesorado dentro de los Sistemas de Garantía de Calidad de las Instituciones Universitarias”*. Recuperado de http://www.aneca.es/servicios/docs/burgos07_09_zabalza.pdf

4.d - La incidencia del uso de métodos y técnicas de estudio en el aprendizaje de los participantes del 2do. cuatrimestre del ciclo básico

Dra. Yanet Jiminián

Introducción

El estudio sobre la incidencia de los métodos y técnicas de estudio en el aprendizaje de los participantes del segundo cuatrimestre del ciclo básico de la Universidad Abierta Para Adultos (UAPA), fue una investigación que se realizó en equipo con los alumnos que cursaban la asignatura de Metodología de la Investigación II, la cual tiene como objetivo orientar sobre la planificación del proceso de investigación y sus etapas. En este caso los alumnos tuvieron la oportunidad de aplicar cada uno de los pasos que se llevan a cabo en el proceso investigativo, así como también les permitió reflexionar sobre los métodos y técnicas que aplican para el estudio de las diferentes asignaturas en la universidad.

La problemática de dicho estudio estuvo enfocada en que en las instituciones de Educación Superior uno de los principales problemas que afecta a los alumnos al inicio de su carrera es la falta de método de estudio. En algunos casos los alumnos y alumnas emplean un método de estudio, pero no le da resultado; pasan muchas horas delante de los libros y luego tienen la sensación de que aprendieron nada o quizás muy poco. Esto se debe a que los alumnos no cuentan con un sistema eficaz de trabajo que les permita realizar apuntes completos, tener una visión global de la asignatura y asimilar los contenidos.

Otra situación que se presenta es que los alumnos no conocen las distintas fases del estudio (lectura inicial, comprensión, subrayado, elaboración de fichas-resumen, repaso) para aplicarlas cuando estudian una asignatura. A esto se suman otras razones tales como: que no tienen hábitos de estudio, están poco motivados, se distraen fácilmente y no logran asimilar y comprender lo que estudian; tienen poco tiempo para los estudios, no asumen su responsabilidad, esto trae como consecuencia que los alumnos no desarrollen las competencias deseadas en la asignatura y demuestren poco rendimiento. De modo que los resultados obtenidos al final de la asignatura no sean los deseados o, en el peor de los casos, que reprobren o deserten.

Cuando se toma la decisión de estudiar, no se puede negar que esto cueste y que para los alumnos sea fácil encontrar otras actividades que resulten mucho más agradables. Pero si ellos están haciendo una inversión de tiempo y dinero, los docentes deben motivarlos para que afronten sus estudios con optimismo y convicción para que alcancen sus objetivos. De aquí la importancia que tiene que los alumnos utilicen un método de estudio eficaz para lograr los mejores resultados.

Los docentes deben desarrollar actividades tomando en cuenta el estilo de aprendizaje de sus alumnos, esto incidirá de manera positiva en su interés hacia el estudio.

El objetivo general de esta investigación es determinar la incidencia del uso de métodos y técnicas de estudio en el aprendizaje de los participantes del segundo cuatrimestre del ciclo básico de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), enero-mayo de 2013.

Objetivos específicos

1. Identificar los métodos de estudios utilizados por los participantes del segundo cuatrimestre del ciclo básico.
2. Identificar las técnicas de estudios utilizadas por los participantes del segundo cuatrimestre de ciclo básico.
3. Identificar el estilo de aprendizaje de los participantes del segundo cuatrimestre del ciclo básico.
4. Determinar el rendimiento académico de los participantes del segundo cuatrimestre del ciclo básico.
5. Verificar los factores que inciden en el aprendizaje de los participantes del segundo cuatrimestre del ciclo básico.

Metodología

Esta investigación se realizó durante el cuatrimestre mayo-junio

de 2013, bajo un enfoque cuantitativo; el tipo de investigación utilizada fue de campo y descriptiva. Para la misma se encuestaron a los participantes del segundo cuatrimestre. La población total de participantes era de 926, según las informaciones suministradas por el Departamento de Ciclo Básico y Registro, se tomó una muestra probabilística aleatoria de 121 participantes.

A la muestra de participantes seleccionada se le aplicó un cuestionario con 16 preguntas.

Universidad Abierta Para Adultos (UAPA)

La Universidad Abierta para Adultos fue fundada en el año 1991, pero fue en el año 1995 cuando se emitió el Decreto 230-95 que le otorga personería jurídica y capacidad legal para expedir títulos académicos con igual fuerza, alcance y validez que los expedidos por otras instituciones del nivel superior. Inicia sus labores docentes y administrativas en enero de 1995.

La UAPA es la primera institución de Educación Superior a Distancia en el país. La misma logra la incorporación al sistema educativo de diferentes segmentos de la población con dificultades para asistir a los cursos regulares, fomentando la igualdad de oportunidades educativas y garantizando la capacitación para la inserción en el mercado laboral.

La UAPA está consciente de la necesidad de formar profesionales íntegros que se conviertan en líderes capaces de responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento, ha asumido nuevas conceptualizaciones en su modelo educativo que la hace diferente a otras instituciones de educación superior a distancia.

En el 2008, definió su modelo educativo como un modelo por competencias centrado en el aprendizaje. Este modelo se fundamentó siguiendo los lineamientos del proyecto Tuning Latinoamérica y las recomendaciones de organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la OCDE y la Asociación Internacional de Universidades (IAU), así como el acuerdo de Bolonia.

Métodos y técnicas de estudio

Según la Gran Enciclopedia Larousse (citada por Jiménez Ortega y González Torres, 2004, p. 31), el método es el conjunto de operaciones ordenadas con las que se pretende obtener un resultado. Y desde la perspectiva filosófica, siguiendo la misma enciclopedia, "la palabra método significa camino hacia el conocimiento, pero un camino trazado ordenadamente según un plan definido a través de los objetivos propuestos".

Según los autores ante citados, el método es el procedimiento que se lleva a cabo para obtener conocimiento, en este caso el objetivo propuesto es aprender

a estudiar con mayor eficacia, ya que sin un método de estudio, los contenidos por sí solos no resultan eficaces. Para esto hay que tomar en cuenta, según los autores, las diferentes fases del estudio, que son:

La prelectura: es esa ojeada inicial que hay que lanzarle a un texto para hacerse una idea global de aquello que trata.

La lectura comprensiva: debe hacerse detenidamente y comprendiendo perfectamente cada palabra o concepto.

El subrayado: consiste en trazar una línea debajo de las palabras más importantes del tema de estudio.

El esquema: trata de expresar gráficamente y perfectamente jerarquizadas las distintas ideas de un texto cualquiera.

Resumen: es sacar las ideas fundamentales de un tema para así facilitarle el aprendizaje del mismo. La extensión no será superior al 30% del texto original.

Las técnicas de estudio son las herramientas que pueden utilizarse para hacer más efectivo el estudio. La incorporación de un método de estudio facilita el conocimiento de las distintas técnicas que los estudiantes pueden utilizar.

Las técnicas de estudio son de suma importancia, ya que las mismas contribuyen al mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes. Los docentes deben motivar a los estudiantes para que tengan una actitud positiva hacia el estudio, hay que hacerlo reflexionar sobre la importancia que tiene el contar con un método de estudio eficaz. De esta manera lograrán fomentar el logro de un aprendizaje significativo y contribuir al desarrollo de habilidades para que los alumnos logren su propia autonomía.

Estilos de aprendizajes

Los estilos de aprendizajes se refieren a los métodos o conjunto de estrategias que utilizan las personas o alumnos para aprender algo nuevo.

Según Alonso, Gallego y Honey (2012, p. 48, citado por Fernández Rodríguez y Balsera Gómez, 2013, p. 231), definen los estilos de aprendizaje como "los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje".

En esta definición se menciona en primer lugar:

1. Los rasgos cognitivos, que ponen de manifiesto las diferentes formas de conocer según los individuos y que se expresan en los estilos cognitivos.
2. Los rasgos afectivos. Es fundamental, como educadores, tener en cuenta la influencia de estos factores, ya que la motivación y las expectativas influyen notablemente en los resultados del aprendizaje, así como las experiencias previas y las predilecciones temáticas del discente.
3. Los rasgos fisiológicos. Estudios científicos de los biotipos y los biorritmos demuestran que también los rasgos fisiológicos influyen en el aprendizaje, incluyéndose en este apartado también las teorías neurofisiológicas del aprendizaje (Alonso et al., 2012). Los estilos de aprendizajes según Honey y Mumford (1986) son: Activo, reflexivo, teórico y pragmático.

Fernández Rodríguez y Balsera Gómez (2013) tomando en cuenta las diferentes características aportadas por los expertos, elaboraron un cuadro que se presenta a continuación:

ESTILO ACTIVO	ESTILO REFLEXIVO	ESTILO TEÓRICO	ESTILO PRAGMÁTICO
1. Animador	1. Ponderado	1. Metódico	1. Experimentador
2. Improvisador	2. Concienczudo	2. Lógico	2. Práctico
3. Descubridor	3. Receptivo	3. Objetivo	3. Directo
4. Arriesgado	4. Analítico	4. Crítico	4. Eficaz
5. Espontáneo	5. Exhaustivo	5. Estructurado	5. Realista
Otras características	Otras características	Otras características	Otras características
Creativo	Observador	Disciplinado	Técnico
Novedoso	Recopilador	Planificado	Útil
Aventurero	Paciente	Sistemático	Rápido
Renovador	Cuidadoso	Ordenado	Decidido
Inventor	Detallista	Sintético	Planificador
Vital	Elaborado	Razonador	Positivo
	Argumentos		

Fuente: Fernández Rodríguez, María Teresa y Balsera Gómez (2013, pp. 236-237).

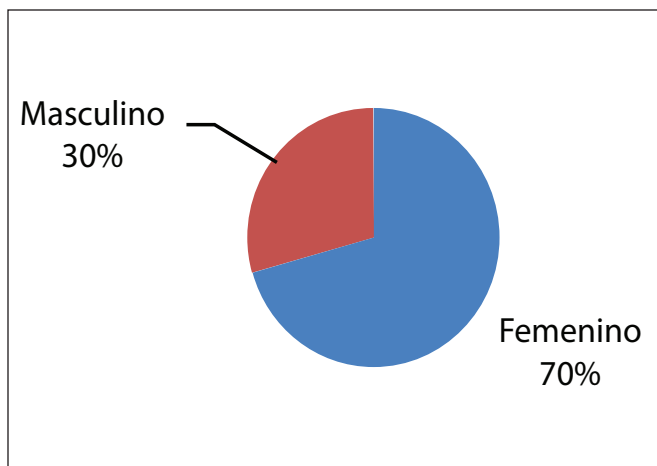
Según Martí Arias (2006, citada por Tocci, 2013), entre las ventajas que permiten conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos y alumnas están:

- Poder orientar mejor el aprendizaje.
- Conociendo qué estilo es mejor, se puede ayudar a mejorar ese estilo.
- Se pueden diagnosticar los puntos débiles y fuertes.
- Superar las dificultades que se les presentan.
- Poder adaptar la enseñanza del profesor para obtener un mejor rendimiento académico.

Como docente es importante identificar el estilo de aprendizaje de nuestros alumnos, para poder planificar y diseñar las estrategias que permitan potencializar su aprendizaje y lograr que los mismos tengan mejor rendimiento académico.

Presentación de los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a los participantes del segundo cuatrimestre de ciclo básico.

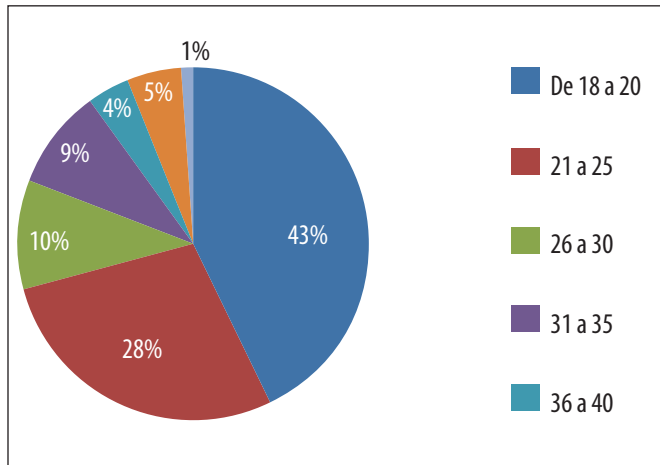
Gráfico No. 1: Sexo



Fuente: Pregunta No. 1 del cuestionario aplicado a los participantes.

En el gráfico anterior se indica que el 70% es de sexo femenino y el 30% masculino.

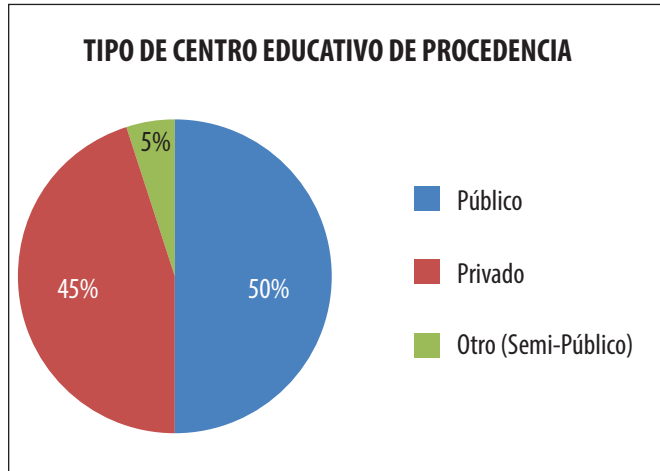
Gráfico no. 2: Edad



Fuente: Pregunta No. 2 del cuestionario aplicado a los participantes.

Se indica anteriormente que el 43% tiene entre 18 y 20 años de edad, el 28% de 21 a 25 años, el 10% de 26 a 30 años, el 9% de 31 a 35 años, el 5% de 41 a 50 años, el 4% de 36 a 40 años y el 1% tiene más de 50 años de edad. Lo que indica que la población es joven.

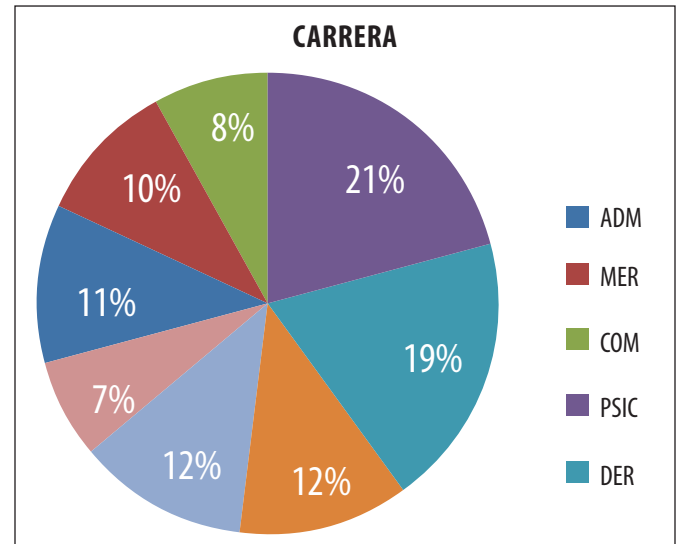
Gráfico No. 3



Fuente: Pregunta No. 3 del cuestionario aplicado a los participantes.

Según los encuestados, el tipo de centro educativo del que proviene es en un 50% público, el 45% privado y solo el 5% es semi-público.

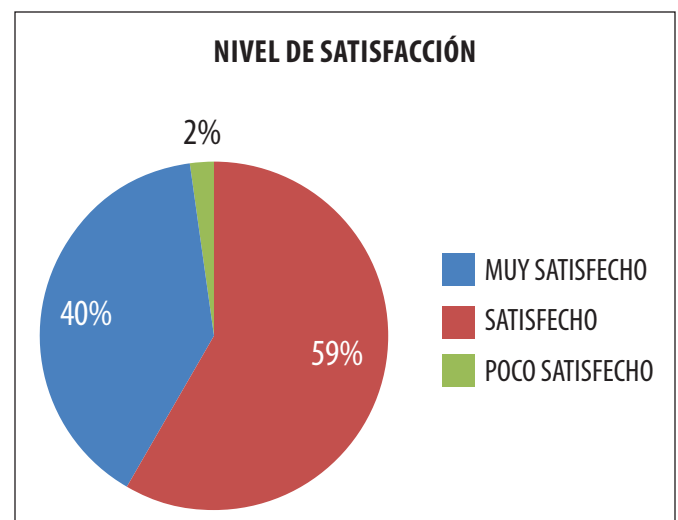
Gráfico No. 4



Fuente: Pregunta No. 4 del cuestionario aplicado a los participantes.

En cuanto a la carrera que cursan los encuestados, el 21% estudia la licenciatura en Psicología Clínica, el 19% Derecho, el 12% Educación e Informática, respectivamente, el 11% Administración de Empresas, el 10% Mercadeo, el 8% Contabilidad y el 7% indicó que otras carreras, como Lenguas Modernas, mención turismo y administración de empresas turísticas.

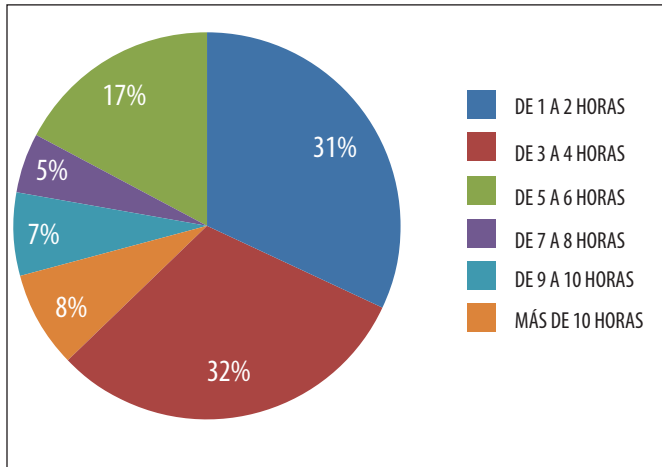
Gráfico No. 5



Fuente: Pregunta No. 5 del cuestionario aplicado a los participantes.

Según los encuestados, el 59% está satisfecho con las asignaturas que ha recibido en la UAPA, el 40% muy satisfecho y el 2% poco satisfecho.

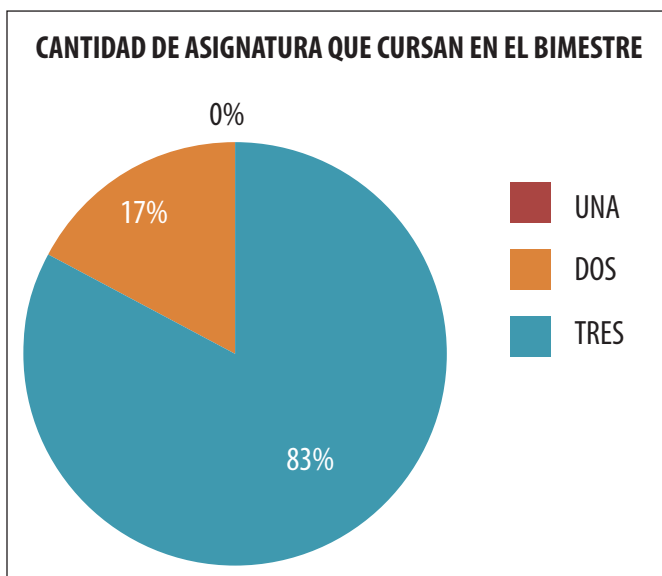
Gráfico No. 6. Tiempo promedio semanal de dedicación al estudio de una asignatura



Fuente: Pregunta No. 6 del cuestionario aplicado a los participantes.

Según los encuestados el tiempo promedio semanal que dedica al estudio de una asignatura, el 32% dice que de 3 a 4 horas, el 31% de 1 a 2 horas, el 17% de 5 a 6 horas, el 8% más de 10 horas, el 7% de 9 a 10 horas. Y el 5% de 7 a 8 horas.

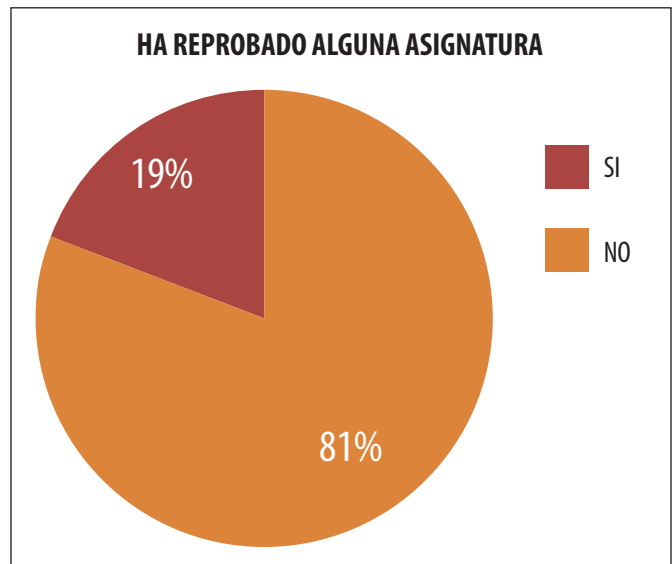
Gráfico No. 7



Fuente: Pregunta No. 7 del cuestionario aplicado a los participantes.

El 83% de los encuestados cursan en un bimestre tres asignaturas, mientras el 17% dos.

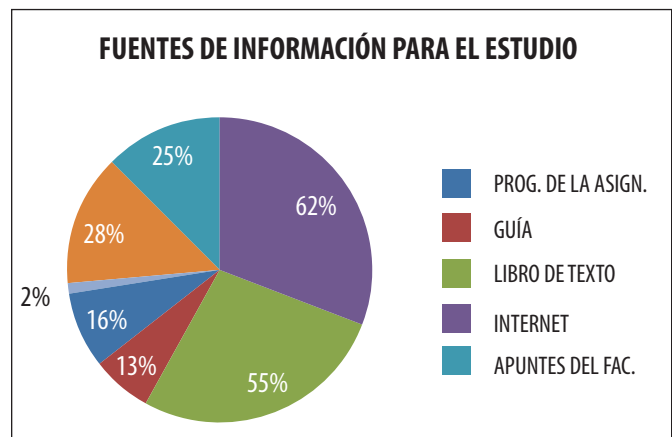
Gráfico No. 8



Fuente: Pregunta No. 8 del cuestionario aplicado a los participantes.

El 81% de los participantes no ha reprobado alguna asignatura y el 19% sí.

Gráfico No. 9

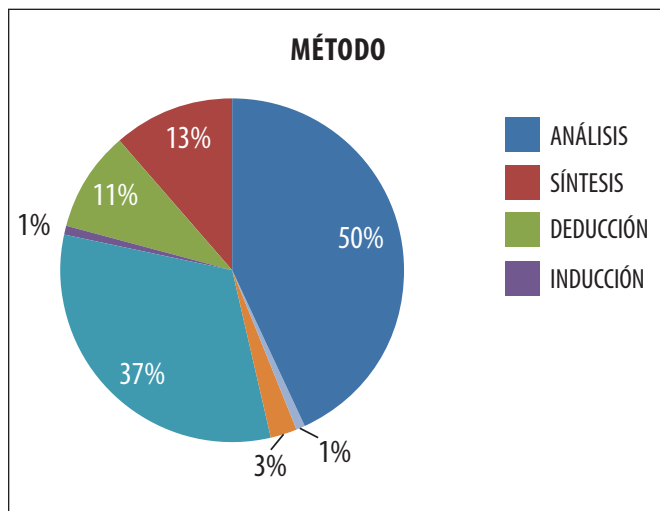


Fuente: Pregunta No. 9 del cuestionario aplicado a los participantes.

Nota: Los encuestados tenían la opción de seleccionar más de una alternativa.

Según los encuestados las fuentes de información utilizadas para el estudio indica lo siguiente: un 62% usa el internet, el 55% el libro de texto, el 28% todas las anteriores (programa de la asignatura, guía, libro de texto y apuntes del facilitador), el 25% apuntes del facilitador, el 16% el programa de la asignatura, el 13% guía y el 2% otras. Por lo que la mayoría utilizan el internet y el libro de texto.

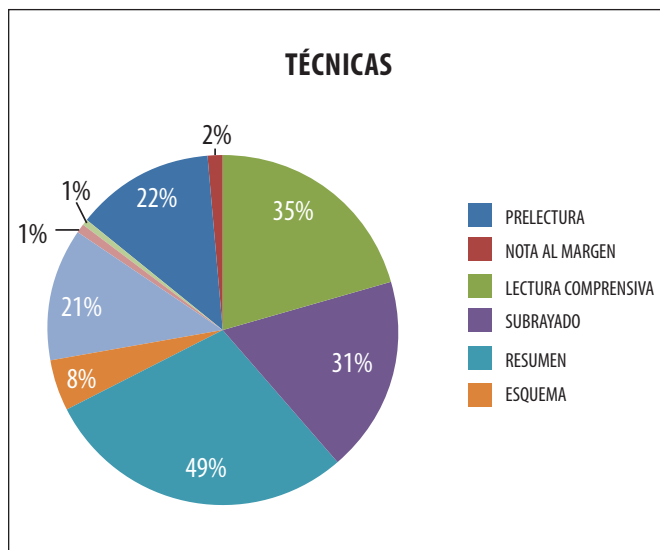
Gráfico No. 10



Fuente: Pregunta No.10 del cuestionario aplicado a los participantes.

Según el método de estudio que utilizan los encuestados, los mismos especificaron en un 50% que es el método de análisis, el 37% todos los anteriores (análisis, síntesis, deducción e inducción), el 13% el método de síntesis, el 11% el deductivo, el 3% ninguno y el 1% el de inducción y otros, respectivamente. Por lo que los participantes utilizan diferentes métodos de estudio.

Gráfico No. 11



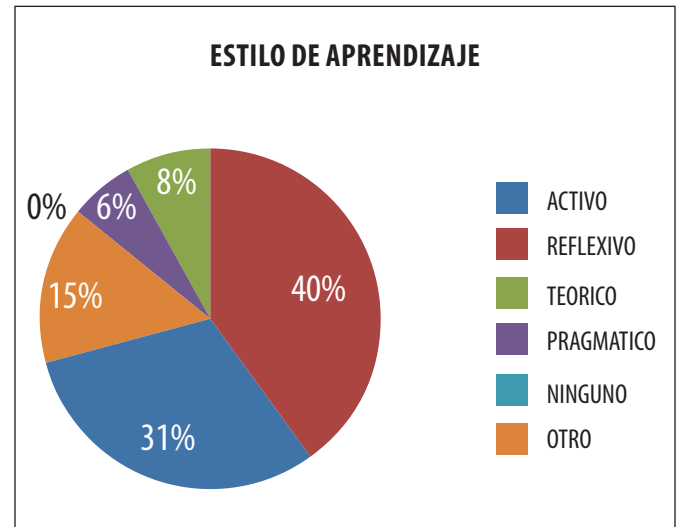
Fuente: Pregunta No.11 del cuestionario aplicado a los participantes.

Nota: Los encuestados tenían la opción de seleccionar más de una alternativa.

Según las técnicas de estudio que utilizan los encuestados, el 49% utiliza el resumen, el 35% la lectura comprensiva, el 31% el subrayado, el 22% la prelectura, el 21% la memorización, el 8% el esquema, el 2% nota

al margen, el 1% ninguno y otro 1% indicó que otras técnicas. Por lo que las técnicas más usadas son el resumen, la lectura comprensiva y el subrayado. Puede observarse que la mayoría no aplican la primera fase del estudio que es la lectura inicial.

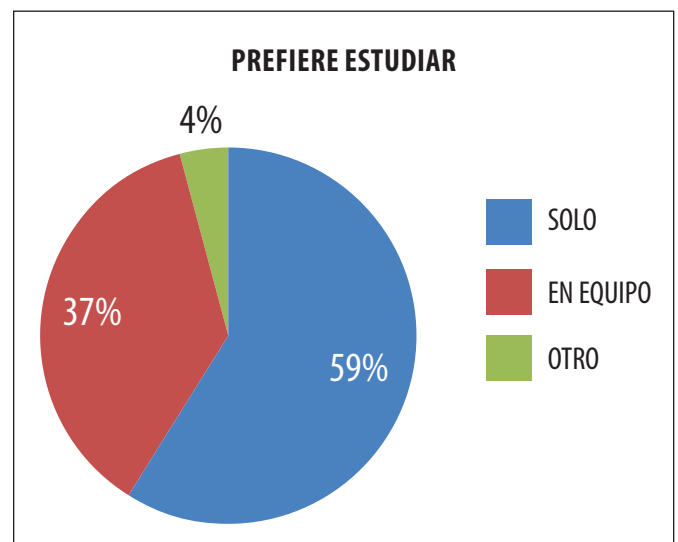
Gráfico No. 12



Fuente: Pregunta No.12 del cuestionario aplicado a los participantes.

Según los encuestados, su estilo de aprendizaje en un 40% es el reflexivo, el 31% el activo, el 15% otro, el 8% teórico y el 6% pragmático.

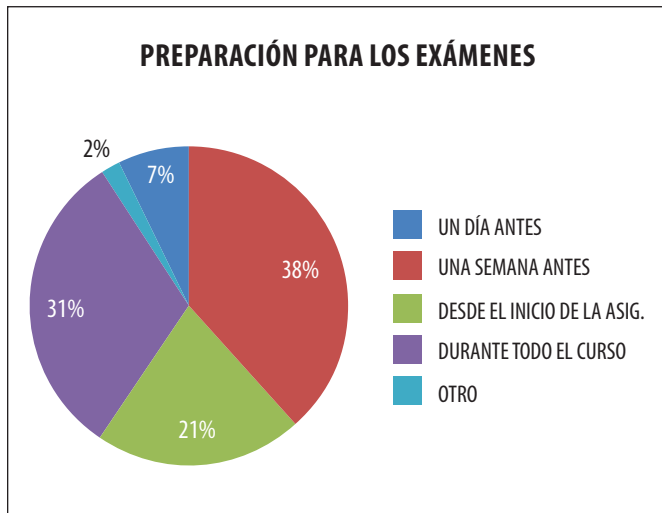
Gráfico No. 13



Fuente: Pregunta No.13 del cuestionario aplicado a los participantes.

El 59% de los encuestados prefiere estudiar solo, el 37% en equipo y el 4% otro, especificando que depende de la asignación.

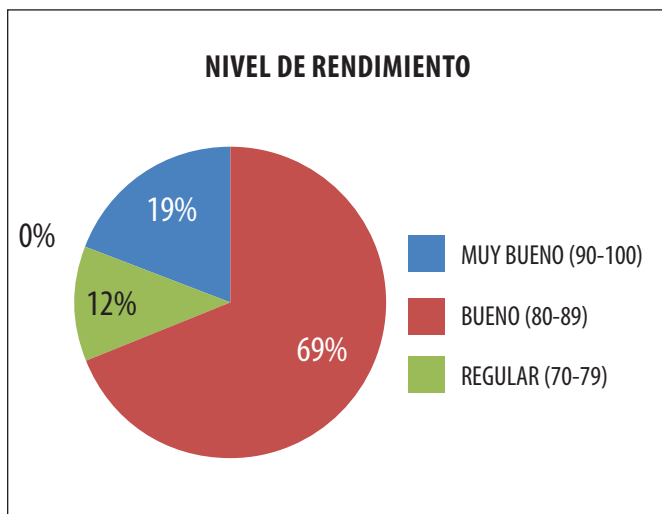
Gráfico No. 14



Fuente: Pregunta No.14 del cuestionario aplicado a los participantes.

En el cuadro anterior se indica que el 38% se prepara una semana antes para los exámenes, el 31% durante todo el curso, el 21% desde el inicio de la asignatura, el 7% un día antes y el 2% otro.

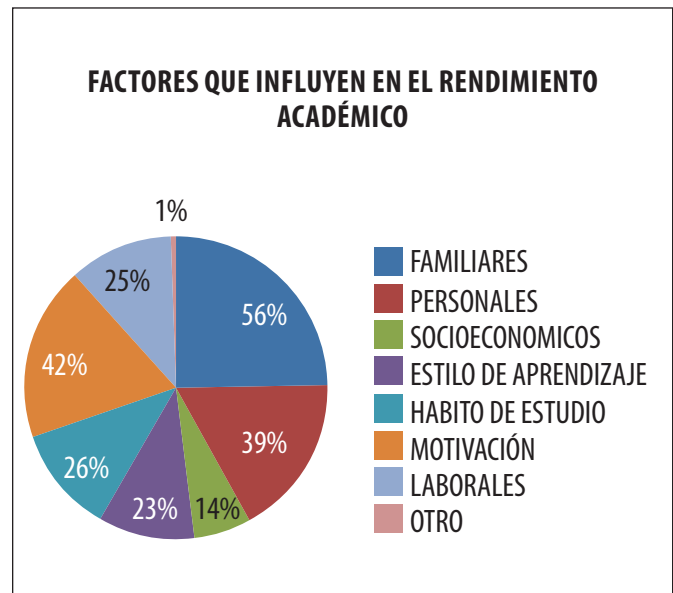
Gráfico No. 15



Fuente: Pregunta No.15 del cuestionario aplicado a los participantes.

Según el nivel de rendimiento de los encuestados, el 69% es bueno, el 19% muy bueno y el 12% regular.

Gráfico No. 16



Fuente: Pregunta No.16 del cuestionario aplicado a los participantes.

Nota: Los encuestados tenían la opción de seleccionar más de una alternativa.

Entre los factores que influyen en el rendimiento académico de los encuestados tenemos que el 56% indicó que son los familiares, el 42% la motivación, el 39% personales, el 26% hábito de estudio, el 25% laborales, el 23% estilo de aprendizaje, el 14% socioeconómicos y el 1% otros.

Conclusiones

Los métodos y técnicas de estudio permiten que los estudiantes desarrollen, de manera eficiente, su proceso de aprendizaje, ya que el método es el procedimiento ordenado y sistematizado que se utiliza con la finalidad de alcanzar sus objetivos, que es obtener mejores resultados en sus estudios. Las técnicas son las herramientas específicas que se aplican para llevar a cabo su aprendizaje.

El docente debe planificar y diseñar sus estrategias de enseñanza a partir de los estilos de aprendizajes de sus estudiantes, también debe motivar a sus alumnos, para que este tenga una actitud positiva frente a sus estudios y así obtener mejores resultados académicos.

El estudiante debe ser flexible si el método de estudio que emplea no le da resultados, debe cambiarlo. Estar permanentemente tratando de mejorar su forma de estudiar, de ser más eficiente. En este sentido, la planificación de los estudios juega un papel preponderante,

ya que los estudiantes que obtienen mejores notas no son siempre los más inteligentes, sino los que planifican y organizan mejor su estudio.

Entre los resultados del estudio se pudo comprobar que la población que ingresa a la UAPA es una población joven, ya que la mayoría tienen una edad de 18 a 25 años de edad, en la cual predominan las mujeres. Proviene de centros educativos tanto públicos como privados.

El 99% de los encuestados está satisfecho y muy satisfecho con las asignaturas que ha recibido en la UAPA.

La mayoría de los encuestados no han reprobado asignaturas (81%), solo el 19% si ha reprobado una, dos o tres asignaturas (matemática, español, metodología y medio ambiente).

El nivel de rendimiento de la mayoría de los participantes es bueno y muy bueno en un 88%.

El método de estudio más utilizado es el de análisis (50%) y otro porcentaje significativo (37%) dijeron todos, tales como el de análisis, deductivo, inductivo y de síntesis.

Las técnicas más utilizadas para el estudio de las asignaturas que cursan son el resumen (49%), la lectura comprensiva (35%) y el subrayado (31%).

Los participantes tienen diferentes estilos de aprendizajes, predominando más el reflexivo (40%) y activo (31%). Los del estilo reflexivo le gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Son personas observadoras, analíticas, investigadoras, detallistas, prudentes y cuidadosas. Y los del estilo activo son de mente abierta, aprenden mejor cuando puedan intentar cosas nuevas, resolver problemas, competir en equipo.

Finalmente, puede concluirse que los métodos y técnicas de estudio utilizados por los participantes de UAPA, del segundo cuatrimestre, tienen una incidencia importante en su aprendizaje, ya que las mismas contribuyen a que tengan un buen rendimiento académico. Es importante indicar que existen diferentes factores que inciden en su rendimiento, tales como familiares, motivacionales, personales, hábito de estudio, laborales, su estilo de aprendizaje, entre otros.

Recomendaciones

- El Departamento de Servicios debe coordinar con los participantes la realización de talleres sobre los métodos y técnicas de estudios.
- Capacitar a los docentes en los diferentes estilos de aprendizajes.
- Que los facilitadores desarrollen actividades ajustándolas al estilo de aprendizaje de los participantes.

Referencias

- Alonso, C. M., Gallego, D. J., & Honey, P. (2012). *Estilos de aprendizaje*. (8va. Ed.). Bilbao: Mensajero.
- Fernández Rodríguez, M. T., & Balsera Gómez, F. J. (2013). *La materia de historia de la música y de la danza en el bachillerato: Un enfoque desde la teoría de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey*. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(11). Recuperado de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_11/lsr_11_abril_2013.pdf
- Gorka & Fernández (2010). *Estilos de aprendizaje de Kolb. Categorías de Honey y Mumford*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/gorkafm/estilos-de-aprendizaje-de-kolb-categorias-de-honey-y-mumford>
- Jiménez Ortega, J., & González Torres, J. (2004). *Método para desarrollar hábitos y técnicas de estudio*. Madrid: La Tierra Hoy. Recuperado de http://books.google.com.do/books?id=YpdXmV08eTUC&pg=PA31&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false.
- Tocci, A. M. (2013). *Estilos de aprendizaje de los alumnos de ingeniería según la programación neurolingüística*. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(12). Recuperado http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_12/articulos/articulo_10.pdf

4.e - Efecto de un programa de reminiscencia en adultos mayores

Flor Berenice Fortuna

1. Introducción

Gracias a los avances en el área de la salud y la mejor calidad de la vida en las últimas décadas, se ha producido una importante reducción de la mortalidad, aspecto que se destaca sobremanera en las edades avanzadas (Sánchez-Segado, 1999, 2004). Este cambio en la estructura de la población, unido a aspectos como la reducción en las tasas de mortalidad infantil y el descenso de la natalidad ha traído consigo un claro aumento de la población mayor, que ya en el 2005 a nivel mundial se estimaba de un 7,4% y que se prevé que aumentará hasta un 16,1% en el año 2050 (Naciones Unidas División de Población, 2009).

Según el informe de la Oficina del Censo de Estados Unidos *An Aging World* (2008) a nivel mundial, el número de personas mayores de 65 años se duplicará pasando del 7% al 14% en los próximos 30 años. De este modo, se producirá un aumento que irá desde los 506 millones de personas mayores hasta los 1400 para el 2040. De manera específica y en el contexto de la República Dominicana, de acuerdo a los datos presentados por la Oficina Nacional de Estadística (ONE, 2007), se estima que la población mayor de 60 años en 2005 era de 664,061 personas, siendo la progresión demográfica esperada para el 2025 de un total de 1485 913 personas de más de 65 años, lo cual implica más del doble en 20 años.

Dentro de este marco poblacional en el que el envejecimiento se presenta como una tendencia de futuro a nivel internacional; se pretende, en primer lugar, conceptualizar esta etapa del desarrollo. En este sentido, tal y como lo plantea la Organización Mundial de la Salud (1999) se debe partir de que en este mundo, lleno de diversidad y constante cambio, el envejecimiento es una de las pocas características que definen y unifican al ser humano. De este modo, es difícil establecer con precisión un concepto único de envejecimiento, pero en general, los autores coinciden en que se trata de un proceso dinámico, multifactorial e inherente a todos los seres vivos.

Desde un punto de vista eminentemente biológico, el envejecimiento es visto como un proceso de diferenciación progresiva, el cual comienza con la vida y termina con la muerte. Es una realidad característica de todas las formas de vida multicelular y por supuesto,

de la vida de todos los seres humanos (Dulcey-Ruiz y Valdivieso, 2002). En esta misma línea, algunos autores señalan que la vejez varía no solamente de un individuo a otro, sino de acuerdo con las expectativas sociales y culturales, con la posición social y económica de las personas. Se asume, por tanto, que la definición de vejez depende del contexto y del grupo de personas al que se refiera (Dulcey-Ruiz y Valdivieso, 2002).

En resumen, puede decirse que desde la perspectiva del ciclo vital, el análisis de la vejez se plantea desde una postura positiva y optimizadora, en la que el ser humano se enfrenta a cambios continuos tanto físicos, sociales, económicos y psicológicos, a partir de los cuales puede existir una adaptación incremental que sea entendida como desarrollo. Aunque es de importancia destacar que en esta etapa, a diferencia de otras, el desarrollo del sujeto está claramente marcado por cambios más negativos y que esos cambios son más marcados a medida que la persona avanza en edad.

En lo que respecta a este trabajo, se aplicará la técnica de reminiscencia como intervención, ya que la misma es de gran utilidad en el campo de la vejez, aportando beneficios a las personas y permitiendo el estudio de la memoria autobiográfica en esta etapa de la vida. Esta técnica es una réplica del procedimiento que ya demostró resultados positivos en varios estudios (Salazar, 2008, 2010; Salazar, Franco y Perea, 2008) y está apoyada en un número creciente de revisiones y meta-análisis ya establecidos en trabajos con reminiscencia.

Por último, dado el alto índice de adultos mayores, los cambios físicos, biológicos y socioeconómicos que intervienen en esta etapa del ciclo vital y la influencia de estos cambios en su calidad de vida, así como la capacidad de afrontamiento, manejo del estrés, depresión y resiliencia que posee esta población, y la existencia de técnicas de intervención que pueden mejorar las diversas variables del bienestar psicológico; se llevará a cabo un programa de intervención de reminiscencia para mejorar la percepción subjetiva del adulto mayor.

2. Objetivo de la investigación

2.1 Objetivo general

Aplicar un programa de reminiscencia integrativa e instrumental para mejorar variables adaptativas en adultos mayores no institucionalizadas.

2.2 Objetivos específicos

1. Analizar la existencia de cambios a nivel cognitivo al aplicar el programa de reminiscencia.
2. Comprobar que la aplicación de reminiscencias de tipo integradora tendrá como resultado una mejora en variables personales como las relacionadas con la depresión, la autoestima, el bienestar psicológico y la satisfacción vital.
3. Observar que la puesta en marcha de estrategias fundamentadas en la reminiscencia instrumental puede mejorar los niveles de afrontamiento de los participantes.

3. Método

3.1 Participantes

Para el desarrollo de este trabajo se ha aplicado un diseño cuasi experimental con evaluaciones pretest y post-test. Para llevar a cabo la selección de la muestra se ha utilizado el muestreo casual o incidental. La evaluación ha sido realizada por una única investigadora y siempre de forma individual. Tras la evaluación en el primer momento temporal, se realizó la división de los grupos para la que se aplicaron números aleatorios a partir de los cuales se asignó a los sujetos un grupo experimental o un grupo control. Al finalizar la intervención, se realizaron las evaluaciones post-test en ambos grupos.

En lo que respecta a las características de la muestra total, la misma está constituida por 30 sujetos no institucionalizados que viven en el barrio Manoguayabo de la ciudad de San Juan de la Maguana, República Dominicana.

Como criterios de exclusión, se planteó que los sujetos estuvieran bajo terapia farmacológica para la depresión, presencia de otras enfermedades psiquiátricas o neurológicas que produzcan deterioro cognitivo, presencia de déficit sensorial que impidiera el seguimiento o evaluación de la terapia o sujetos dependientes con dificultades de movilidad.

3.2 Instrumentos

Para la evaluación de los sujetos se aplicó un protocolo compuesto por datos socio-demográficos y diferentes pruebas de evaluación. Con relación a los datos socio-demográficos, se tomaron datos de edad, género, esta-

do civil, nivel de estudios, profesión, lugar donde vive, con quién vive y nivel de ingreso mensual. Se aplicaron varios cuestionarios:

- Mini-examen cognoscitivo (MEC) (Lobo et al., 2002).
- La escala de depresión geriátrica (GDS) de Yesavage (Yesavage, Brink, Rose y Lum, 1983)
- La escala de autoestima de Rosenberg (EAR; Rosenberg, 1965).
- Las escalas de bienestar psicológico desarrolladas por Ryff (Ryff, 1989)
- El índice de satisfacción vital (LSI-A) de Neugarten, Havighurst y Tobin (1961)
- Brief Resilient Coping Scale (BRCS)
- El Cuestionario de Afrontamiento del Estrés (CAE), de Sandín y Chorot (2003).

3.3 Procedimiento

El programa de reminiscencia aplicado está basado en trabajos anteriores (Azpiazu y Cueva, 2004; Franco y Perea, 2008) de los cuales se tomaron diferentes estrategias, actividades y dinámicas de trabajo. El procedimiento estuvo basado en dos tipos de reminiscencias: uno con carácter integrativo, en el que las actividades van encaminadas a lograr un desarrollo de la comunicación personal (autoestima) y social; otro de carácter instrumental, en el que se hace énfasis en lograr el desarrollo de estrategias de afrontamiento y potenciación de la resiliencia ante las situaciones adversas. De este modo, el programa contó con un total de 10 sesiones semanales, de una duración aproximada de dos horas cada una.

4. Resultados y discusión

Esta investigación ha tenido como finalidad la aplicación de un programa de reminiscencia integrativa e instrumental para mejorar variables adaptativas en adultos mayores no institucionalizados comparando un grupo con un grupo control habiéndose obtenido resultados satisfactorios en gran parte de las variables analizadas.

El análisis de los cambios de *pre-test post-test* relacionados con la terapia de reminiscencia de integración reveló y mostró una reducción estadísticamente significativa de los síntomas de la depresión en contraste con el grupo control. Puede decirse que la misma ha tenido un efecto positivo en el grupo de tratamiento. Por lo tanto

es importante destacar que mediante la terapia en reminiscencia se demuestra que el recuerdo usado como tratamiento ha mejorado con éxito en los participantes los síntomas depresivos. Este dato es consistente con los resultados obtenidos en diversos estudios donde se plantea el beneficio de adaptación de la terapia de reminiscencia y su utilidad terapéutica para el tratamiento de la depresión en los adultos mayores (Ashida, 2000; Bohlmeijer et al., 2003; Cappeliez y O'Rourke, 2006; Hsieh y Wang, 2003; Pinguart et al., 2007; Watt y Wong, 1991; Webster, 1997; Webster y McCall, 1999).

Al estudiar los datos obtenidos de las puntuaciones de la autoestima de ambos grupos, puede observarse que el grupo control no manifiesta cambio en sus puntuaciones, mientras que el grupo intervención refleja un aumento significativo, es por ello que puede afirmarse que el programa de reminiscencia tiene efectos positivos sobre la autoestima, conclusión que también se demuestra en estudios realizados, en donde se observa un aumento considerable del nivel de autoestima y sus diversas dimensiones (Bohlmeijer et al., 2003; Hsieh y Wang, 2003; Husaini et al., 2004; Pinguart et al., 2007; Wang, 2007). En este sentido puede afirmarse que este tipo de terapia de reminiscencia tiene un papel determinante en el mantenimiento de la autoestima de las personas mayores (Chao et al., 2006; Nomura y Hashimoto, 2006).

Otros de los aspectos que fueron evaluados fue el bienestar psicológico. En relación con la intervención en esta dimensión se observan aumentos significativos en todas las variables evaluadas (autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del ambiente, crecimiento personal y propósito en la vida), es decir, los resultados de la intervención con reminiscencia, demuestran mejoras considerables en las dimensiones antes mencionadas. Este dato es consistente con los resultados de otros estudios (Haight y Días, 1992).

Un aspecto altamente relacionado con el anterior es la satisfacción vital, en la que al observar los resultados obtenidos después de la aplicación del programa de reminiscencia, puede percibirse un aumento estadísticamente significativo del grupo de intervención en contraste con el grupo control. Es por esto que se puede afirmar, que la misma ha tenido un efecto positivo en el grupo de tratamiento. Por lo tanto este programa tiene consecuencias relevantes en los adultos mayores, ya que eleva la satisfacción vital. Uno de los aspectos más importantes es la valoración que tiene el ser humano de su calidad de vida (Dávila y Díaz, 2005), por lo tanto encontrar un programa en cuyos resultados se

manifiesta el aumento de esta dimensión es altamente valioso. Los datos de esta investigación van de manos con los obtenidos en pesquisas donde se destaca una mejora de calidad y bienestar de los mayores y una relación positiva en su satisfacción vital (Erickson, 1968; Haight, 1988; Burnside y Schmidt, 1994; Capps, Kehres y Sigman, 1998). Si bien, se debe ser cauto en este aspecto ya que tal y como sugieren Bohlmeijer et al. (2007) estas intervenciones tienen efectos moderados en la satisfacción con la vida y el bienestar emocional.

Los resultados de esta investigación también afirman que los adultos mayores intervenidos en el programa de reminiscencia elevan significativamente su nivel de integridad. Estos resultados son similares a los encontrados en otros estudios que confirman el impacto positivo y los beneficios del uso de la reminiscencia, mejorando el nivel de integridad y bienestar psicológico (Chiang et al., 2010), o el sentimiento de integridad y totalidad (Heat, Portnoy y Woods, 1990).

Para concluir, en cuanto a la utilización de la reminiscencia integrativa, los resultados demuestran que esta logra efectos positivos, ya que el grupo en que se implementó el programa mostró aumentos significativos en cuanto a la mejora de depresión, autoestima y dimensiones del bienestar psicológico, así como en relación a la satisfacción vital y la integración personal.

Estos resultados demuestran una mejoría en aspectos relacionados con la variable *resiliencia* (BRCS), ya que el grupo tratamiento logró un aumento significativo en sus puntuaciones, mientras que el grupo control no obtiene ningún cambio. Este hecho es muy positivo, ya que la resiliencia aporta al adulto mayor la capacidad de fortalecer y proteger su integridad siendo más adaptativo y enfrentando las adversidades.

Para Schulz y Hechhausen (1996), el control primario se centra en la cognición o percepción de hasta qué medida las acciones de la persona afectan lo que ocurre en el mundo externo de ella misma. El control secundario se centra en la cognición o percepción de los mecanismos de control internalizados. Las estrategias de control secundario a menudo se desarrollan y se ponen en marcha en respuesta al fracaso o la incapacidad para ejercer el control primario; el control secundario está relacionado no con la capacidad del individuo para influir en el mundo externo, sino con su capacidad para adaptar o acomodar sus propias metas, deseos y

creencias para ajustarse a la situación presente. Se ha hipotetizado que las estrategias de control secundario predominan en los últimos años.

Por lo que respecta a las estrategias de afrontamiento, a medida que avanza la edad, la persona pierde recursos y roles, teniendo que hacer frente a cambios importantes en diferentes dominios de su vida. Todo ello hace que tenga que reevaluar constantemente sus propias capacidades, lo que constituye un proceso adaptativo necesario y saludable (Pearlin y Skaff, 1995) para el mantenimiento del bienestar durante el envejecimiento. Además, se debe tener en cuenta que el envejecimiento implica una reducción de los recursos personales de acción y de las opciones evolutivas puestas al alcance de los adultos mayores (Meléndez, Tomás y Navarro, 2008).

Se observa cómo hay una disminución de los aspectos concernientes a la autofocalización negativa, en donde el grupo tratamiento disminuye significativamente las puntuaciones con respecto al grupo control. Los resultados obtenidos después de realizar la intervención son importantes, ya que el uso de la autofocalización negativa y la visión negativa de sí mismo son muy altas en la vejez; el hecho de experimentar acontecimientos vitales de carácter negativo propios de esta etapa, posiblemente refuerza la autopercepción negativa, lo cual afectará de forma directa tanto el comportamiento como la propia cognición, generando un autoconcepto negativo más elevado.

Hay que descentralizar la visión negativa en lo relativo al adulto mayor, ya que se propone que el sujeto mantenga la objetividad de las diversas situaciones sin atribuir consecuencias negativas. Permitiéndose así que el mismo sea más objetivo, preciso y asuma mejor la realidad, para una mayor adaptación. Esta realidad también se caracteriza por la indefensión, culpa, sentimientos e incapacidad para afrontar la situación y la creencia de que las cosas suelen salir mal; este estilo de afrontamiento afecta de manera considerable varias dimensiones de la calidad de vida percibida (Contreras, Esguerra, Espinosa y Gómez, 2007). Es por esto que es muy positivo que la reminiscencia pueda ayudar a mejorar este aspecto.

En cuanto a la variable de expresión emocional abierta, se observó una reducción significativa de las puntuaciones en el grupo tratamiento, situación que no se observó en el grupo control. Desde una perspectiva positiva se puede inferir que los participantes logran

mayor control de sus emociones y de cómo estas son transmitidas a los demás, aunque podría señalarse un lado negativo de esta realidad, ya que la misma también puede ser usada como un mecanismo de defensa para no dejar aflorar sus emociones, evidenciando un sujeto que se las guarda, intentando evitar enfrentarlas, lo que generaría una acumulación de sentimientos negativos y, en consecuencia, un mayor estrés.

Para concluir, este estudio ha demostrado que esta terapia es útil para elevar la capacidad de manejo del estrés y un mayor nivel adaptativo, es decir, de mayor dominio del ambiente. También se observa la obtención de puntuaciones significativas con resultados que se aproximan a los expuestos por investigaciones que muestran una herramienta terapéutica para la promoción de un retraso de los efectos de la progresión de la demencia, con beneficios sobre el contacto y la interacción significativa con el entorno y con otros (Salazar et al., 2008; Salazar, 2010).

Es importante destacar que este estudio observó que la terapia con reminiscencia instrumental es útil para mejorar los sentimientos en personas mayores, ya que ofrece la oportunidad de interactuar con las personas elevando así la integración social y la comunicación activa, a la vez que exalta su sentimiento de pertenencia y aceptación grupal.

Aunque ya se ha realizado algún apunte con relación a los beneficios de este tipo de técnica es importante señalar la gran cantidad de estudios señalan los efectos positivos de la reminiscencia como terapia (Bohlmeijer et al., 2003; Chao et al., 2006; Chou et al., 2008; Cook, 1991; Cook, 1998; Hsieh y Wang, 2003; Husaini et al., 2004; Kovach y Henschel, 1996; Liu et al., 2007; Nomura y Hashimoto, 2006; Pinquart et al., 2007; Stinson y Kirk, 2006; Wang, 2007; Woods et al., 2005).

Con relación a las limitaciones del estudio, cabe indicar que la misma persona que ha aplicado el *pretest* y *postest* es la que hace la distribución entre grupos de investigación y focal, al igual que las intervenciones, por lo que este factor pudo haber afectado en algún grado la imparcialidad de los resultados. Otra limitación tiene que ver con la periodicidad de las sesiones, lo que implica que algunos sujetos en algún momento determinado no hayan podido asistir, por lo que sería adecuado un mayor espacio temporal entre las sesiones, de acuerdo a la disponibilidad de los sujetos. Se-

ría también de importancia la integración de algunas sesiones por programa de seguimiento de los sujetos, para servir de apoyo a los mismos.

Como sugerencias y líneas futuras de investigación se recomienda el análisis del impacto de este programa en personas mayores institucionalizadas. En esta línea, en el futuro sería importante desarrollar y estudiar el programa como una propuesta que puede implementarse como estrategia combinada con otras intervenciones. Además hay que hacer un estudio de seguimiento del impacto del programa en la vida de las personas mayores.

5. Referencias

- Abler, R. M., & Fretz, B. (1988). Self-efficacy and competence in independent living among oldest old persons. *Journal of Gerontology, 43*, 138-143.
- Aldwin, C. M., & Revenson, T. A. (1987). Does coping help? A reexamination of the relationship between coping and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 337-348.
- Alloy, L. B., Hartlage, S., & Abramson, L.Y. (1988). Testing the cognitive diathesis-stress theories of depression: issues of research design, conceptualization, and assessment. En L. B. Alloy (Ed.). *Cognitive processes in depression* (pp. 31-73). New York: Guilford.
- American Psychiatric Association (1995). *Manual diagnóstico estadístico de trastornos mentales IV*. DSM-IV. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Arkoff, A., Meredith, G. M., & Dubanoski, J. P. (2004). Gains in well-being achieved through retrospective proactive life review by independent older women. *Journal of Humanistic Psychology, 44*, 204-214.
- Ashida, S. (2000). The effect of reminiscence music therapy sessions on changes in depressive symptoms in elderly persons with dementia. *Journal of Music Therapy, 37*, 179-182.
- Azpiazu P., Cuevas, R. & Trias, N. (1999). *La psicomotricidad. Un método de estimulación cognitiva*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Baltes, P. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny. Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist, 52*, 366-380.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Birren, J. E. (1964). *The psychology of aging*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bohlmeijer, E. T., Smit, F., & Cuijpers, P. (2003). Effects of reminiscence and life review on late-life depression: A meta-analysis. *International Journal of Geriatric Psychiatry, 18*, 1088-1094.
- Bohlmeijer E. T., Westerhof G. J. & de Jong, M. (2008). The effects of integrative reminiscence on meaning in life: Results of a quasi- experimental study. *Aging & Mental Health, 12*, 639-646.
- Bohlmeijer, E. T., Roemer, M., Cuijpers, P., & Smit, F. (2007). The effects of life-review on psychological well-being in older adults: a meta-analysis. *Aging and Mental Health, 11*, 291-300.
- Boylin, W., Gordon, S. K., & Nehrke, M. F. (1976). Reminiscing and ego integrity in institutionalized elderly males. *The Gerontologist, 16*, 118-124.
- Brandtstädter, J., & Renner, G. (1990). Tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment: Explication and age-related analysis of assimilative and accommodative strategies of coping. *Psychology and Aging, 5*, 58-67.
- Burnside, I., & Haight, B. K. (1992). Reminiscence and life review: Analysing each concept. *Journal of Advanced Nursing, 17*, 855-862.

4.f - Motivación, percepción y expectativas respecto al ejercicio docente en condiciones adversas

Dr. Luis Geremías Sobet

Introducción

Los datos suministrados por la Oficina Nacional de Estadística (2001) concuerdan con los arrojados por la Encuesta de Fuerza de Trabajo del Banco Central (SE-ESCyT, 2006), en lo relativo al importante crecimiento del sector educativo en la Región Este desde el 2001, debido a la gestión de las autoridades educativas para formar docentes de manera continua, por medio del Instituto Superior de Formación Docente “Salomé Ureña” (ISFODOSU) y a través de otras universidades. Estos datos relacionan dicho crecimiento, en primer lugar, con el elevado desempleo a nivel nacional, sobre todo entre los jóvenes, el cual presentaba una tasa de 13.9% en el 2000 y de 18.3% en el 2004, aumentando hasta un 26.6% en el período 2003-2004; y en segundo lugar, se debe a la crisis económica que afectó a la República Dominicana (2003-2004), como consecuencia de la quiebra de varios bancos del sistema financiero nacional, lo que aumentó a la vez la pobreza rural en tres puntos (SEESCyT, 2005; OECD, 2008).

El período 2004-2008 estuvo matizado por un desarrollo focalizado más hacia las industrias turísticas, la construcción y las telecomunicaciones, persistiendo la tendencia de la migración laboral en la provincia de San Pedro de Macorís como consecuencia de la poca inversión estatal en su desarrollo integral, llevándola al lugar número 11 de las provincias más pobres de República Dominicana, con un índice de 49% (PNUD, 2008). En este contexto, llama la atención que existan personas con deseo de estudiar esta carrera docente a pesar de que la misma en República Dominicana nunca ha sido un referente de mejora de la calidad de vida, puesto que no es suficientemente atractiva a partir de los sueldos y las condiciones de trabajo (Zaiter, 2003; Imbernón, 2004), en la provincia de San Pedro de Macorís, donde ha quedado establecido que hay mucha pobreza (ONAPLAN, 2002; OECD, 2008; ONE, 2008 y 2010), nuevas generaciones con recursos económicos muy limitados (CEDAW, 2004; PNUD, 2008; INTEC, 2010), deciden estudiar esta carrera todavía.

El hecho de que ingresen tantos jóvenes para pasar una serie de fases formativas en un contexto de necesidad material con matices variados dentro de la realidad in-

dividual, presupone que ha habido una motivación muy peculiar, la cual está sujeta al cambio como resultado de las percepciones acumuladas y las expectativas forjadas a partir de tales percepciones (Gavilán, 1999; Vaillant, 2005; PNUD, 2008), sea para favorecer o perjudicar al ejercicio de la profesión docente en el país (Henríquez, 2007).

En vista de que existen diversos factores contextuales que pueden incidir sobre la decisión de ejercer o no la carrera docente, como son la autodeterminación individual, los juicios de valor de familiares y amigos, las políticas educativas, entre otros (Ávalos, 1999; Villamán, 2003; Imbernón 2004, 2007), así como el hecho de que en la fase de pasantía es cuando los aspirantes a docentes entran en contacto directo con la realidad que rodea el trabajo en la escuela, surge la inquietud relacionada con las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son los factores contextuales que inciden en la motivación, las percepciones y expectativas respecto al ejercicio docente en condiciones adversas del estudiantado de término de la licenciatura en Educación Básica del Recinto Juan Vicente Mosco, promoción 2007-2010?
 - 1.1 ¿De qué modo estos factores son determinantes para mantener o cambiar la motivación, las percepciones y expectativas respecto al ejercicio de la carrera docente?
 - 2.2 ¿Por qué escogieron estudiar educación en condiciones adversas?
 - 1.2.1 ¿Cuáles son sus percepciones y expectativas respecto al ejercicio docente en medio de tales condiciones?
2. ¿Qué función tiene la asignatura de pasantía profesional en la consolidación de la motivación, las percepciones y expectativas respecto al ejercicio docente?
 - 2.1 ¿En qué consiste esta asignatura?
 - 2.2 ¿Cómo los actores involucrados contribuyen en la toma de decisiones futuras de este estudiantado respecto al ejercicio docente?
3. ¿Cuáles condiciones son necesarias para garantizar su posible permanencia en el sistema educativo, tomando en consideración sus aspiraciones personales?

OBJETIVOS

Objetivo general

1. Conocer los factores contextuales que inciden en la motivación, las percepciones y expectativas respecto al ejercicio de la profesión docente en condiciones adversas del estudiantado de término de la licenciatura en Educación Básica del Recinto Juan Vicente Mosco, promoción 2007-2010.

Objetivos específicos

1. Identificar los ámbitos de incidencia en que los factores contextuales que rodean el estudio de la profesión docente contribuyen a mantener o a cambiar la motivación, las percepciones y expectativas respecto al ejercicio docente.
2. Determinar la función que tiene la asignatura de pasantía profesional en la consolidación de la motivación, las percepciones y expectativas respecto al ejercicio docente.
3. Establecer las condiciones necesarias para garantizar la posible permanencia en el sistema educativo de los estudiantes de término de la licenciatura en Educación Básica, promoción 2007-2010.

PRINCIPALES REFERENTES TEÓRICOS

La profesión docente en la mayoría de los países de Latinoamérica y de otras latitudes del mundo, ha atravesado muchas crisis de identidad profesional como resultado de la incomprensión por parte de los estados de la valía de los profesores para encaminar a los países hacia el desarrollo. Esta identidad docente entendida como el conjunto de factores subjetivos que regulan los niveles de satisfacción o insatisfacción de los docentes con las condiciones en que realizan su trabajo (Álvarez Martín, 2004; Vaillant, 2007) ha sido menospreciada y burlada una y otra vez por medio a promesas incumplidas por parte de los gobiernos de los diferentes países donde los maestros están en desventaja.

Estos estados afirman a toda voz que una buena educación es la salvación de sus naciones, pero descuidan su principal ejecutor: el maestro (Tedesco y Tenti, 1999; Ál-

varez, 2000; Imbernón, 2002; Arredondo, 2002; Vaillant, 2004, 2007 y 2009). Aunque en varios de estos países (Chile, Colombia, Argentina, Brasil) el contexto en que se desarrolla la docencia ha mejorado palpablemente debido al nivel de conciencia alcanzado acerca de la relevancia de la educación, lo que se ha traducido en mayores inversiones, y por consiguiente, en mejores condiciones de vida y de trabajo para los maestros. Todavía en la República Dominicana las condiciones en que el maestro desarrolla su trabajo son totalmente opuestas al valor tan positivo que le otorgan las autoridades gubernamentales (Dauhajre y Escuder, 2002; EDUCA, 2006; Apolinar, 2007; OCDE, 2008; ANJE, 2009 y 2010).

Se ha evidenciado que hay bajos salarios; estima profesional disminuida por la desvaloración social de la profesión, carencia de materiales didácticos, deterioro de la infraestructura de los planteles educativos, desmotivación imperante y clima de descontento en los centros de trabajo por la falta de incentivos adecuados, exceso de responsabilidades y de alumnos: son de los tantos elementos que caracterizan las condiciones en que se realiza el trabajo docente en la República Dominicana, cuyas repercusiones son extremadamente negativas para atraer a jóvenes idóneos a formarse profesionalmente como docentes, retener a los docentes que están trabajando y animarles a que hagan eficientemente su trabajo (Dauhajre y Escuder, 2000 y 2002; Vaillant, 2004 y 2007; SEESCyT, 2005; EDUCA, 2006; OCDE, 2008; ANJE, 2009 y 2010).

Levinson (1978), quien divide el desarrollo humano por etapas, plantea que la edad entre los 17 a los 45 años genera mucho estrés, en vista de que las personas están preocupadas por su futuro inmediato. Para quienes ven a la profesión como un medio de mejora económica y social, les es difícil decidirse por carreras poco rentables. Pero si están en grupo estudiando lo mismo resulta más fácil estimularse para permanecer. La teoría cognoscitiva social ve la identificación con una profesión como la consecuencia de la observación y la imitación de un modelo (Woofolk, 1990, p. 174).

Felicidad Loscertales (1989, 1995), aludiendo a los estudiantes de educación, plantea que estos captan una imagen ideal abstracta de la profesión docente a través de las asignaturas teóricas, pero al contactar la realidad en el desarrollo de sus prácticas de enseñanza se dan cuenta de que no solamente es la profesión en sí que tiene valor, sino también ellos mismos.

METODOLOGÍA EMPLEADA

Este trabajo investigativo es de diseño mixto dentro del modelo de enfoque dominante, siendo el enfoque cualitativo que predomina sobre el cuantitativo (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio, 2008). Por sus objetivos es mayormente de tipo descriptivo, con informaciones prospectivas y de corte transversal (Quecedo y Castaño, 2002; Mejía, 2003; Latorre, 2007). Las técnicas de recolección de información utilizadas para lograr los objetivos contemplados fueron: el análisis documental, el cuestionario, el grupo focal y la triangulación cualitativa de fuentes (Morse y Chung, 2003).

En esta investigación se tomó la población total de 106 estudiantes en último año de la licenciatura en Educación Básica (promoción 2007-2010) del Recinto Juan Vicente Moscoso (del ISFODOSU), en San Pedro de Macorís, y a sus 10 formadores acompañantes de la pasantía profesional. Los datos recolectados del cuestionario fueron procesados en SPSS, versión 18. Las informaciones obtenidas de los grupos focales fueron analizadas por los métodos deductivo e inductivo, empleando las técnicas de reducción de informaciones por categorización y clasificación de atributos.

Para Vaillant (2006) existe un problema de fondo con la retención de los docentes, quienes perciben que recibirán mejores retribuciones materiales en otras áreas ajenas a la docencia, por lo que su entrada en la profesión es temporal y, en consecuencia, el fenómeno de la deserción magisterial es relevante (Vega, 2006; Hunt, 2009).

PRINCIPALES RESULTADOS Y SU DISCUSIÓN

a) Perfil sociodemográfico de los pasantes de la Licenciatura en Educación Básica, promoción 2007-2010 del Recinto Juan Vicente Moscoso

Los pasantes del Recinto Juan Vicente Moscoso, promoción 2007-2010 son todos becados, y proceden en su totalidad de sectores marginales de distintas provincias, siendo la mayoría originaria de la ciudad de San Pedro de Macorís. Además poseen serias deficiencias académicas arrastradas de su educación previa.

Su edad oscila entre los 18 y 30 años (94.3%), estando la mayoría entre los 21 y 23 años (29.2%); aunque algunos pasantes sobrepasan los 30 (5.7%). La mayoría de estos pasantes pertenece a las categorías interno y seminterno (65.1%); la población de sexo femenino es

de (92.5%) y no está casada (84.9%); el 79.2% habita en zonas urbanas y depende económicamente de sus padres (67%). Los pasantes que trabajan son seminternos y externos (33%) y la mayoría de ellos ha asumido responsabilidades familiares y hogareñas.

Este perfil de los pasantes es muy característico de instituciones formadoras subvencionadas por los estados (Vaillant, 2004; PREAL, 2004), cuyo campo de acción obedece a políticas educativas ideadas para motivar a los más jóvenes a incursionar en el estudio del magisterio, debido a que los niveles de interés respecto a la carrera docente están muy deprimidos (Aguerrondo, 2002; Rama y Navarro, 2002; EDUCA, 2003; OECD, 2008; PNUD, 2010; Schleicher, 2011).

b) Motivación por el estudio de la profesión docente

Los factores que incidieron en los pasantes para estudiar la carrera docente son los siguientes: los amigos (90.6%), contacto previo con la realidad docente (74%) y familiares cercanos (63.2%). En cuanto a los familiares cercanos dedicados al magisterio, los padres fueron los de mayor incidencia (65.1%), porque habían visto cierta mejora en sus condiciones de vida con el empleo docente. No obstante, se evidenció en principio su objeción a la decisión de sus hijos de estudiar magisterio, dado que querían evitarles las vicisitudes que ellos mismos habían pasado y continúan pasando como maestros (OECD, 2008; ADP, 2010).

La motivación por el estudio de la carrera docente está condicionada a los beneficios que esta puede ofrecer para mejorar sus condiciones de vida. Entre estos beneficios están: obtener un empleo fijo en una escuela pública, el salario y becas para postgrados. En este sentido, los docentes acompañantes externaron la falta de vocación de los pasantes (DA10, con una coincidencia de 10 de 10), quienes no consideran la vocación como un factor determinante para ser un buen docente (ISFODOSU, 2010).

c) Percepciones y expectativas respecto al ejercicio docente

El 79.3% de los pasantes considera que la profesión docente no satisface las necesidades materiales de los profesores. Las causas de esta insatisfacción son: los salarios desacordes con las necesidades de los profesores (58.1), el mal manejo de los fondos públicos (21.8%), la corrupción en las instituciones estatales (9.3%), las políticas educativas equivocadas (9.1%) y las promesas gubernamentales incumplidas (4.7%). Asimismo, el

56.6% de los pasantes considera que la profesión docente no permite escalar a otros niveles sociales con mejor calidad de vida, debido a que al profesional de la educación se le percibe como un simple obrero y, por tanto, no se le da el valor que merece (98.2%).

El 51.9% de los pasantes opina que la sociedad dominicana no valora adecuadamente la profesión docente, dando a entender que esta actitud ha sido consistente en el tiempo (Malangón, 1990; Dauhajre y Escuder, 2000 y 2002; EDUCA, 2003 y 2006; OECD, 2008; ANJE, 2009 y 2010; EDUCA, 2010; PNUD, 2008; BID, 2010).

El 68.9% de los pasantes indica que la posibilidad de obtener un empleo en su entorno va de un grado alto a muy alto. Los elementos que inciden en sus comunidades para obtener un empleo son: la preparación obtenida (55.3%); las influencias burocráticas (22.7%); la experiencia docente (19.3%); la reputación individual (12.0%); y la apariencia física (1.2%).

El factor que prima en la decisión de estudiar magisterio es el económico, ya que se ha detectado en las comunidades de origen de los pasantes altas tasas de desempleo (PNUD, 2009 y 2010), por lo que ellos aprovecharon las ventajas del contexto inmediato. Se percibe que a pesar de haber escogido la profesión docente para ejercerla, sus expectativas en torno a su futuro en la misma están subordinadas a la mejora de las condiciones de vida y trabajo de los docentes en ejercicio, puesto que los perciben socialmente poco valorados como consecuencia de tales condiciones.

Conclusiones

En cuanto al primer objetivo específico, se identificaron 7 ámbitos de incidencia en que los factores contextuales contribuyen a mantener o cambiar la motivación, las percepciones y expectativas respecto al ejercicio docente, que también son mencionados, aunque de manera dispersa, en la documentación especializada y las opiniones expertas consultadas. Estos ámbitos son: 1) economía familiar, 2) responsabilidades familiares, 3) aspiraciones profesionales y materiales, 4) relaciones sociales, 5) beneficios inmediatos, 6) percepción individual respecto al trabajo docente y 7) entorno laboral.

Conforme al segundo objetivo específico, referido a las funciones de la pasantía profesional que inciden en la motivación de los pasantes para ejercer la profesión docente, se encontraron cuatro funciones:

1. Introducir a los futuros docentes al contexto escolar.
2. Mostrar a los pasantes cómo lidiar con las dificultades docentes.
3. Favorecer la reflexión sobre la práctica.
4. Ayudarles a identificar el camino a seguir después de la formación inicial.

Finalmente, según el tercer objetivo específico relativo a las condiciones que garantizarían la permanencia en el sistema educativo de los pasantes objeto de estudio, se establecieron 4 condiciones necesarias:

- a) Salario competitivo
- b) Acceso a una plaza de maestro en el sector público
- c) Mejora sustancial de las condiciones laborales docentes
- d) Protección a la integridad física y moral de los docentes.

Referencias

- Aguerro, I. (2002, 10-12 de julio). El desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas prioridades. En PREAL (Ed.). *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (pp. 97-142). Brasilia: Editorial San Marino.
- Álvarez M., F. (2004). Perfeccionamiento docente e identidad profesional. (Escuela de Educación. Universidad Alberto Hurtado). *Revista Docencia*, 24, 69-76.
- ANJE (2009, 25 de julio). El docente: Una pieza clave en la transformación del sistema. *El Caribe*.
- ANJE (2010, 4 de diciembre). Educación: ¿Una prioridad en la agenda de desarrollo? *Listín Diario*, p. 4A.
- Apolinar, B. (2007, 9 de junio). *En la República Dominicana los maestros viven una miseria indigna. C-P Rep. Dominicana*. Recuperado de <http://www.panamericanos.com>
- Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: Políticas en Latinoamérica (2006). *Revista de Educación*, 340, 117-140.
- Ávalos, B. (2000, 23-25 de agosto). *El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro*. (Trabajo presentado en el Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile).
- Banco Interamericano del Desarrollo. (2010). *La ruta hacia el crecimiento sostenible en la República Dominicana: Fiscalidad, competitividad y electricidad*. Santo Domingo: Banco Interamericano del Desarrollo.
- CEDAW (2004, 21 de abril). *Respuestas a la lista de cuestiones y preguntas relativas al examen del quinto informe periódico*. Santo Domingo: El Autor.
- Dauhajre, A., & Escuder, J. (2000). *Los maestros en Latinoamérica: Carreras e incentivos. El caso de la República Dominicana*. Santo Domingo: Banco Interamericano del Desarrollo.
- EDUCA. (2003). *Seminario permanente de educación*. (Taller No. 3). La problemática en República Dominicana. Santo Domingo: EDUCA.
- EDUCA-Gallup (2005, 20 de julio). *Uso del tiempo en la escuela dominicana*. Santo Domingo.
- EDUCA-PREAL (2006). *Informe de progreso educativo*. Santo Domingo: EDUCA-PREAL.
- Formación de docentes en América Latina. *Reinventando el modelo tradicional*. (2005). Barcelona: Octaedro.
- Gavilán, M. G. (1999). Formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, (s. p.).
- Henríquez, A. (2007). La educación dominicana ante el dilema de una visión y práctica precarias del Estado. *Anuario Pedagógico 10* [Centro Cultural Poveda].
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2008): *Metodología de la investigación*. (5ta Ed.). México: McGraw-Hill.
- Hunt, B. C. (2009, marzo). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. (Documento No. 43). Santiago de Chile: PREAL.
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educación*, 30, 15-25.
- *Informe sobre el cumplimiento del calendario de la escuela dominicana*. (2010). Santo Domingo.
- INAFOCAM. (2004). *Claves para una nueva formación del profesorado. En Sistemas de formación continua* (pp. 75-91). Santo Domingo: INAFOCAM.
- Instituto Tecnológico de Santo Domingo (2010). *Índice de confianza sobre la percepción de la condición laboral futura*. Santo Domingo: INTEC.
- Institute for Educational Planning (2005). *Education Reforms and Teachers Unions: Avenues for Action*. Paris.
- Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (2004). *Ordenanza 1-2004*. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. (4ta. Ed. Ed.). Barcelona. Graó.
- Levinson, D. J., Dorrow, C., Klin, E., Levinson, M., & McKee, B. (1978). *The seasons of life*. New York: Knopf.
- Loscertales, F. (1989). Aspectos psicosociales del rol docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 541-549.
- Loscertales, F. (1995). La imagen social de la educación: La psicología ante los protagonistas de la educación. *En Psicología social de la educación: Ocio, deportes y turismo*. (s. p.). Salamanca: Editora Edudema.
- Fundación Economía y Desarrollo. (2002). *Los maestros en República Dominicana: Carreras e incentivos*. Santo Domingo: BID.

- Matos, C. (2011, 16 de junio). *Asambleas de ADP aprueban no abrirán año escolar hasta que se atienda la crisis de ARS-SEMMA y alza de salarios. Hoy*, p. 4A.
- Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo. (2010). *Política social: capacidades y derechos. Informe sobre desarrollo humano en República Dominicana*. Santo Domingo: El autor.
- Mejía, J. (2003). Técnicas cualitativas de investigación en las ciencias sociales. *Investigaciones Sociales* (Revista del IHS-UNMSM), (s. p.).
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. (2da. Ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Morse, J. M., & Chung, S. E. (2003). Tautard holism: The significance of methodological Pluralism. *International Journal of Qualitative Methods*, 213. Recuperado de http://www.ualberta.ca/iqim/backissues/2_3final/pdf/morsechung.pdf
- Oficina Nacional de Estadística (2008). *San Pedro de Macorís en cifras: Perfil sociodemográfico provincial*. Santo Domingo: Oficina Nacional de Estadística.
- Oficina Nacional de Planificación (1997). *Focalización de la pobreza en la República Dominicana*. (Informe Población No. 11, diciembre).
- PREAL (2005, septiembre). Tensiones de la profesión docente. *Boletín No. 22* (s. p.).
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2008). *Desarrollo humano, una cuestión de poder. Informe sobre Desarrollo Humano, República Dominicana*. Santo Domingo: PNUD.
- Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. (2008). *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 13(1).
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psico-Didáctica*, (014), (s. p.).
- Rama, G., & Navarro, J. (2002, 10-12 de julio). Carrera de los maestros en América Latina. (Trabajo presentado en la conferencia: El desempeño de los maestros en América Latina: Nuevas prioridades). En PREAL (Ed.). *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (pp. 288-330). Brasil: PREAL.
- Ramírez, L. (2012, 6 de septiembre). *Bajo nivel educativo, empleados baja competitividad de empresas. Hoy*, p. 15A.
- Ramírez, L. (2011, 14 de octubre). *Declaraciones sobre la falta de voluntad para mejorar la calidad educativa*. (Encuentro del Grupo de Comunicaciones Corripio). Hoy, p. 12A.
- Schleicher, A. (2011). En C. Matos (2011, 20 de abril). *Experto afirma educación RD puede ser transformada. Hoy*, p. 5A.
- Tedesco, J., & Tenti Fanfani, E. (1999, 28-30 de junio). Nuevos tiempos y nuevos docentes. (Material de apoyo para la conferencia Los maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su desarrollo y desempeño). En PREAL (Ed.). *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (pp. 67-96). Brasil: PREAL.
- Vaillant, G. E. (1977). *Adaptation to life*. Boston: Little-Brown.
- Villamán, M. (2003). Reinventar la escuela. Algunas posibles provocaciones. En Unesco (Ed.); Reinventar la escuela. *¿Qué opciones? Reflexiones sobre el futuro de la escuela en la República Dominicana* (pp. 67-106). Santo Domingo: Unesco.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la formación docente en América Latina: Tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile: PREAL.
- Vaillant, D., & Rossel, C. (2006). Maestros en Latinoamérica: hacia una radiografía de la profesión. *Revista de Educación*, 340, 117-140.
- Vaillant, D. (2007, noviembre). Atraer y retener buenos docentes para la profesión. *Una mirada internacional*. (Trabajo presentado en el XIX Encuentro Nacional y V Internacional de Investigadores en Educación (ENIN)).
- Vegas, E. (2006). Incentivos docentes y efectos en el aprendizaje del alumnado en Latinoamérica. *Revista de Educación*, 340, 213-341.
- Zaiter, J. (2003). *Desigualdad y oportunidades*. Santo Domingo: La Autora.

4^{TO}

CONGRESO
INTERNACIONAL



ideice

20
13

UN NUEVO
MAESTRO PARA
UNA NUEVA
ESCUELA

PANEL 5. DOCENTE INNOVADOR E INVESTIGADOR



5.a - Estrategias pertinentes para la enseñanza de la matemática

Lic. Inés Baret y Lic. Albertina Araujo

Introducción

La operacionalización de la matemática es evidente en las situaciones cotidianas del ser humano. Es por ello que estos aprendizajes que se dan en el aula son extrapolados en lo que llamamos habilidades para la vida. Muchas de estas habilidades se adquieren en el hogar; no obstante, un gran número de ellas requieren de la mediación que pueda hacer un docente en su aula.

La ausencia de estrategia en la planificación del área en el sexto grado ha incidido en el poco dominio que se evidencia en los estudiantes para hacer la transferencia de la matemática concreta a la abstracta. Es partiendo de este problema que se plantea un proyecto que permita entender cuáles serían las estrategias más adecuadas para desarrollar la etapa abstracta de la matemática en los estudiantes de sexto grado.

A través del diagnóstico se pudo observar las dificultades que muestran la mayoría de los alumnos y alumnas de sexto grado, grupo B en tanda matutina. La mayoría de los alumnos y alumnas no logran resolver problemas que implica el uso de la abstracción, esto conlleva a que muestren poco interés por las actividades desarrolladas en el aula.

Para el año escolar 2010-2011, con una población de 38 alumnos y alumnas, los resultados de aprendizajes correspondientes al sexto grado, del grupo B en el área de matemática fueron muy bajos.

La promoción de actividades relacionadas con competencias de la abstracción no se evidenció como habilidades para desarrollar en el área de matemática. Esto se pudo verificar en la revisión de la planificación diaria de la docente.

Esta situación problemática incidió en el rendimiento de los estudiantes, puesto que no eran capaces de realizar operaciones matemáticas que implique abstrac-

ción. Esto limitaba el desarrollo de competencias propias del área y por ende se reflejaba en los resultados de las evaluaciones del grado.

Objetivos de la investigación

General

Implementar un proyecto de intervención que posibilite mejorar las dificultades que se presentan en la aplicación de estrategias pertinentes de enseñanza, para que los estudiantes de 6to grado, del grupo B del centro educativo San José Fe y Alegría logren hacer la transferencia de la etapa concreta de la matemática a la abstracta.

Específicos

1. Capacitar a la maestra de sexto grado para que fomente la utilización de estrategias innovadoras que permitan a los estudiantes tener un rendimiento más adecuado en el área de matemática.
2. Desarrollar acciones vinculadas con las estrategias para el desarrollo de habilidades y destrezas propias del área de matemática para que los estudiantes puedan ejecutar operaciones abstractas.
3. Integrar en las planificaciones de matemáticas, actividades lúdicas que posibiliten el desarrollo de capacidad de abstracción.
4. Diseñar y ejecutar planificaciones por proyectos en el área de matemática.

Principales referentes teóricos

Estrategias para promover aprendizajes significativos

En el sistema educativo dominicano y, por ende, en nuestro centro educativo se busca que el estudiante adquiera los conocimientos que les van a servir para toda la vida. Para que haya un aprendizaje significativo los docentes tienen que hacer uso de herramientas diferentes que mantengan al estudiante interesado en lo que aprende por esta razón se recomienda usar las estrategias de:

- Recuperación de la percepción individual

- Expositivas de conocimientos elaborados
- De problematización
- Descubrimiento e indagación
- De proyectos
- De inserción de maestros, maestras alumnos en el entorno
- De socialización centradas en actividades grupales.

Competencias matemáticas

El sistema educativo dominicano aspira a que un estudiante dominicano desarrolle conocimientos que les permitan desempeñarse en situaciones que se presentan en su vida cotidiana como es poder tomar decisiones, comunicarse de forma efectiva, resolver problemas cotidianos y de interés, ubicarse en su entorno, pensar de una manera lógica de acuerdo a su edad, razonar de manera que encuentre respuestas a sus preguntas.

Los y las estudiantes de sexto grado deben poseer las siguientes competencias:

- Competencia numérica: capacidad de comprender el significado del número y las operaciones, sus propiedades y relaciones entre ellas, así como también la estructura del sistema de numeración, la utilización del número, las operaciones en la resolución y formulación de problemas distintos.
- Competencia geométrica: se refiere a la capacidad de comprender atributos y propiedades de figuras de dos dimensiones y cuerpos de tres dimensiones. Se pretende que tengan nociones de paralelismo perpendicularidad, horizontalidad, verticalidad, que puedan ubicarse en un plano cualquiera y en un espacio, representaciones, construcciones y demostraciones.
- Competencia métrica: es la capacidad de comprender el concepto de magnitud, los procesos de medición, el manejo de diferente sistema de medidas.
- Competencia estadística: esta competencia se refiere a que el estudiante pueda comprender diferentes formas de recolectar, seleccionar, organizar, distribuir y poder representar gráficamente datos relacionados con

su realidad y que lo analice críticamente y que pueda tomar una decisión para mejorar su realidad.

Competencias de un docente de matemática

Un docente de matemática debe plantearse como prioridad, ser un sujeto capaz de transformar su realidad, de ser una persona que:

- Está en constante investigación, que le guste estar siempre informado de lo que acontece en su realidad.
- Sea innovador, que busque nuevas formas de hacer más efectivas su labor como docente.
- Use la evaluación como una forma de investigar cómo van y están sus estudiantes para poder corregir a tiempo y que si es necesario haga cambios en sus estrategias implementadas.

Es mediante el entendimiento de las competencias matemáticas que deben poseer los estudiantes que podemos valorar la importancia que tiene el manejo de la abstracción para la resolución de problemas. Y es a través de la competencia de innovación que puede lograrse que el docente se involucre en acciones de mejora de sus prácticas.

Teoría cognoscitiva de Jean Piaget

Según Jean Piaget, los niños tienen tres períodos de desarrollo cognoscitivo: 1- El sensorio-motriz, de 0-2 años, con seis estadios; 2- De operaciones concretas, de 2-7 años con dos subperíodos y 3.- El de las operaciones formales (y abstractas).

También se ha indicado que las etapas del desarrollo cognoscitivo son: 1) Etapa sensorio-motora (0-2 años), que otros lo llaman período sensorio-motor con seis (6) estadios) en la que los niños muestran una vivaz e intensa curiosidad por el mundo que les rodea, su conducta está dominada por las respuestas a los estímulos; 2) Etapa pre-operacional (2-7 años) en la que el pensamiento del niño es mágico y egocéntrico.

Se puede apreciar que, de acuerdo a lo planteado por Piaget, estas etapas abarcan unas edades específicas. En este sentido, la etapa de las operaciones concretas está comprendida entre 7-11 años. El pensamiento

del niño es literal y concreto, puede comprender que $8+11=19$, pero la formulación abstracta, como la de una ecuación algebraica, sobrepasa su captación.

El material didáctico en la enseñanza de las matemáticas

Caleb Gattegno (1992) ha señalado que los conceptos de concreto y abstracto son relativos. La asimilación de una noción cualquiera, en particular de una noción matemática, pasa por distintas etapas en las que lo concreto y lo abstracto se alternan sucesivamente. Lo que es abstracto para una etapa, pasa a ser la base concreta para la siguiente. De acuerdo con esto, diremos que un *modelo* en matemáticas es toda interpretación concreta de un concepto más abstracto.

Con respecto al valor del material didáctico, debe tenerse en cuenta que en opinión de Piaget, el niño no llega a realizar abstracciones por el mero hecho de manejar objetos concretos. La abstracción comienza a producirse cuando el niño llega a captar el sentido de las manipulaciones que hace con el material; cuando puede clasificar objetos, atendiendo, por ejemplo, al color, deshace la agrupación y puede después ordenarlos atendiendo a su tamaño.

Abstracción

En general, la abstracción es aquel proceso por el cual consideramos aisladamente algo. *Abstrae* significa fundamentalmente separar, apartar.

Desde la filosofía tradicional, la abstracción se ha entendido como aquel proceso mental por el cual formamos conceptos generales. Se entiende por abstracción matemática aquella operación mental por la que no dejamos de pensar en los objetos concretos en sí, para considerar solamente sus determinaciones cuantitativas. Por ejemplo, el número tres no representa tres objetos concretos (tres árboles o tres caballos) sino una pura cantidad abstracta (tres en general, en abstracto). Asimismo, se afirma que las ciencias formales (la lógica y la matemática) son abstractas (o al menos las más abstractas) ya que dejan a un lado los contenidos empíricos y atienden solo a la forma.

Desarrollo del pensamiento matemático

El desarrollo del pensamiento lógico es un proceso de adquisición de nuevos códigos que abren las puertas del lenguaje y permite la comunicación con el entorno; constituye la base indispensable para la adquisición de

los conocimientos de todas las áreas académicas y es un instrumento a través del cual se asegura la interacción humana. De allí la importancia del desarrollo de competencias de pensamiento lógico esenciales para la formación integral del ser humano.

La finalidad de las matemáticas en educación primaria es construir los fundamentos del razonamiento lógico-matemático en los niños y niñas de esta etapa, y no únicamente la enseñanza del lenguaje simbólico-matemático. Solo así podrán las matemáticas cumplir sus funciones: formativa (desarrollando las capacidades de razonamiento y abstracción), instrumental (permitiendo posteriores aprendizajes tanto en el área de matemáticas como en otras áreas) y funcional (posibilitando la comprensión y resolución de problemas de la vida cotidiana).

Metodología de trabajo

Este proyecto de investigación-acción, siguió el modelo de Kemmis, ya que posibilitó ir accionando, observando y reflexionando en torno a las acciones planificadas para la solución de una problemática detectada en el aula.

Este trabajo fue organizado en las siguientes etapas: el diagnóstico que sirvió de punto de partida para la recolección de informaciones. La descripción de la problemática del aula, el contexto del centro, la pertinencia del tema y las posibles consecuencias como resultado de la permanencia del problema, se realizaron en la segunda etapa.

Además se desarrollaron diferentes acciones relacionadas con la resolución de problemas. Para el logro de los aprendizajes esperados; se contó con un presupuesto para la implementación.

A fin de tener una valoración de los niveles de alcance de los propósitos, se utilizaron las siguientes técnicas: diario del investigador, diario reflexivo, observación, fotografías, resolución de problemas, lista de comprobación, notas de campo, entre otras.

Principales resultados y su discusión

Consideramos que a través de esta investigación-acción se pudo intervenir con acciones puntuales que permitiesen mejorar el proceso de transición de la etapa concreta a la abstracta en el área de las matemáticas. Se pudo aprender que vale la pena trabajar con recursos adecuados, ya que motivan al estudiante; además hace el proceso de enseñanza más eficaz.

Es importante expresar que actividades como esta, donde los niños y niñas son realmente los protagonistas generan grandes aprendizajes, forma al estudiante de manera integral, logra mantener atentos e interesados a los estudiantes, las relaciones entre docentes y estudiantes se fortalecen a medida que existe un mejor entendimiento. Este tipo de intervenciones son necesarias para el buen desarrollo de los estudiantes, ya que permiten el logro de los objetivos propuestos en el currículo.

En el desarrollo de esta propuesta pudo evidenciarse que los estudiantes se sintieron tomados en cuenta. Asimismo, la maestra que intervino pudo verificar, sin necesidad de prueba, cuál es el nivel de aprendizaje del estudiante y puedo ver qué falta para hacer mejor el trabajo.

Consideramos importante proponerse el desarrollo de más actividades como estas y con más frecuencia, puesto que se constituyen experiencias muy creativas, innovadoras y verdaderamente significativas.

Entendemos que a través de las actividades realizadas los estudiantes pudieron reflexionar, a partir de experiencias concretas significativas que les permitieron entender más procedimientos abstractos en matemáticas.

Se considera valiosa esta investigación, puesto que mediante ella se pudo capacitar a la maestra de sexto grado para que fomente la utilización de estrategias innovadoras que permitan a los estudiantes tener un rendimiento más adecuado en el área de matemática.

De igual manera, se logró desarrollar acciones vinculadas con las estrategias para el desarrollo de habilidades y destrezas propias del área de matemática para que los estudiantes puedan ejecutar operaciones abstractas.

A través de algunas de las intervenciones, se alcanzó a integrar en las planificaciones de matemáticas, actividades lúdicas que posibilitan el desarrollo de capacidad de abstracción, así como el diseño y ejecución de planificaciones por proyectos en el área de matemática.

En este sentido, puede destacarse que fue posible implementar un proyecto de intervención que contribuya a mejorar las dificultades que se presentaban en la aplicación de estrategias pertinentes de enseñanza aprendizaje para que los estudiantes de 6to grado del centro educativo San José Fe y Alegría logren hacer la transferencia de la etapa concreta de la matemática a la abstracta.

Conclusiones

Es relevante destacar que a partir de este proceso de investigación se sienta un precedente relevante para las docentes que han intervenido en este proceso, pues se encuentran más conscientes acerca de la importancia que tiene reflexionar sobre las propias prácticas pedagógicas. La maestra ha asumido su rol de investigadora y se nota un cambio de actitud en su desempeño docente.

Los estudiantes realizan las tareas con menor dificultad, mayor entusiasmo y más disponibilidad. Han valorado el uso de materiales concretos y semi-concretos y hacen uso de estos con mayor rigurosidad. La familia se fue integrando al proceso.

Este tipo de actividad ha sido valorado como altamente significativo para la institución y esperan poder extender el proyecto en otros grados. Este centro educativo mantuvo su apoyo a las docentes investigadoras y acompañante, lo que se constituye en una fortaleza que posibilitó un mejor desarrollo de esta propuesta. Otra fortaleza que hay que destacar es el nivel de compromiso asumido por cada uno de los actores involucrados en el proceso.

En sentido general, se considera que a raíz de esta experiencia, las maestras están más conscientes del tipo de técnicas que son propicias para la recolección de las informaciones y cómo estas técnicas pueden ser utilizadas en diversas etapas del proceso. Pero sobre todo cómo a través de una intervención oportuna es posible incidir en una problemática hasta poder mejorarla.

Referencias

- Gattegno, C. (1992). *Pedagogía de las matemáticas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ministerio de Educación. (2010). *Indicadores de logro segundo ciclo*. Santo Domingo: Ministerio de Educación.
- Papalia, D. (2012). *Psicología del desarrollo*. (8va. Ed.). Bogotá: McGraw-Hill.
- Tellería, N. (2006). Teorías de aprendizaje, autoestima y comportamiento social en relación con el rendimiento en matemática y exclusión escolar. *Revista electrónica iberoamericana de Educación Matemática*, 2(4) (s. p.).
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura (1994). *Fundamentos del currículo tomo I y II*. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación y Cultura.
- Kuntzmann, J. (1978). *¿A dónde va la matemática? Problemas de la enseñanza y la investigación*. México: Siglo XXI.
- Ruiz, Á. (1992). Las matemáticas modernas en las Américas: Filosofía de una reforma. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 4(1).

5.b - Integrando los actores del proceso enseñanza-aprendizaje en la realización de las asignaciones diarias (tareas)

Jeovanny Pérez y Mtra. Clara Herrera

Introducción

La presente investigación-acción se basó en una amplia bibliografía, así como un diagnóstico del problema, cuyos hallazgos nos refirieron a la realidad existencial de la situación problemática que es la poca integración de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje en la realización de las asignaciones diarias de los estudiantes de séptimo grado.

Esta problemática se evidenciaba a diario con el bajo rendimiento académico y la desmotivación en la realización de actividades en el aula. Todo esto se debía a que no cumplían con sus asignaciones diarias o estaban realizadas a medias. Como efecto de esta práctica no estaban atentos a las orientaciones sobre sus asignaciones diarias, ni prestan la debida atención a las explicaciones en cada hora de clases.

También la falta de técnicas de hábito de estudio, falta de seguimiento en el hogar, falta de comunicación entre los actores y el uso inadecuado de estrategias en la asignación o tareas y seguimiento continuo del trabajo realizado.

La deficiencia en la asignación de un tarea trae como resultado una conducta inapropiada por parte de los actores, estudiantes, padres y maestros como efecto que desmotiva a todos los actores, poco control de los padres en la realización de asignaciones, deficiencias en pruebas escritas, desadaptación, indisciplina, poca participación, inseguridad, pérdida de tiempo, lagunas, deserción, repetición, entre otras.

Mediante conversación continua con otros docentes del grado a través de las evidencias de tareas no realizadas, observaciones continuas y la poca participación y los bajos resultados en las pruebas escritas, quedó evidenciado que existía la situación problemática.

Con el diagnóstico aplicado a profesores, estudiantes y padres o tutores, quedó evidenciado que un gran porcentaje de padres, madres o tutores no ayudaban a hijos en la realización de las tareas diarias, y otros ni siquiera les revisaban los cuadernos, por lo que no se

enteraban de las tareas que tenían sus hijos y muchos padres nunca van al centro educativo a hablar con los maestros sobre el rendimiento y comportamiento de sus hijos, esta situación afectaba de manera directa a los estudiantes.

Referentes teóricos

La relación familia escuela

Según Jorge Jaramillo, la familia y la escuela representan los dos contextos fundamentales para el desarrollo de los niños y niñas. Ambos sistemas comparten el mismo objetivo: garantizar un sano desarrollo de los niños y las niñas. Los vínculos afectivos y la esfera emocional son elementos decisivos en la vida de los niños y niñas y juegan un papel significativo en su rendimiento académico.

La familia y la escuela constituyen las experiencias más decisivas en la formación integral del ser humano, por lo que la interacción instructiva entre ambos ambientes no es una opción, sino una verdadera condición para el éxito de sus funciones.

Los padres deben entrar en relación con el sistema escolar y esto conlleva el seguimiento de una serie de reglas como son: revisión de horarios, participación en el centro educativo y, posteriormente, en las tareas.

Informe de los padres a la escuela

Para alcanzar los objetivos generales de la educación, cada vez se siente más necesaria la cooperación entre la familia y la escuela a través de los informes de los padres a la escuela podemos obtener datos que son de suma importancia para el maestro tomar en cuenta a la hora de planificar la clase y asignar las tareas diarias.

La familia y la escuela

Según el *Libro de la Escuela de Padres y Madres* de la Secretaría de Estado de Educación, la familia es la primera orientadora, su papel es fundamental, ya que son ellos quienes establecen las primeras normas de conducta para el niño; son quienes tienen el primer derecho y la primera obligación de procurar, la orientación, supervisión y seguimiento de comportamiento de sus hijos, aunque en muchas ocasiones y por muchas razones (como son la falta de tiempo, falta de preparación) los padres delegan este derecho a otras personas, generalmente, a los maestros.

La familia y la escuela representan los dos contextos fundamentales para el desarrollo de los niños niñas. Ambos sistemas comparten el mismo objetivo: garantizar un sano desarrollo de los niños y niñas. Los vínculos afectivos, la esfera emocional son elementos decisivos en la vida de los niños y niñas y juegan un papel significativo en su rendimiento académico. Dado que estos factores están asociados primariamente a la familia es realmente imposible prescindir de la participación de los padres y madres si aspiramos a un sistema educativo de carácter integral.

De igual manera, los padres y madres están llamados a contribuir con la labor de los docentes, asegurando la continuidad y coherencia de los procesos formativos que se promueven desde la escuela. Lo mismo podemos argumentar con relación a los principios y valores transmitidos por la familia, cuya internalización se verá afectada por el grado de coherencia entre el hogar y la escuela.

Las tareas escolares

Son diversas las investigaciones que se han llevado a cabo en el área de la educación, enfocando el tema de la investigación de los actores en la realización de las tareas o asignaciones para los niños y niñas.

En lo que respecta a América Latina, se han realizado monografías, tesis y artículos de revistas: son fuentes que prestan importancia al tema de la integración o participación de los diferentes actores en la realización de las tareas de los alumnos.

Uno de los autores latinoamericanos es Daniel Arnal, quien al exponer el tema en el portal monografia.com, considera que la familia tiene un papel fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas, de tal manera que del apoyo que se le brinda de esto depende el éxito que tengan en la escuela. Este autor cita situaciones propias suscitadas en un colegio mexicano relacionado con la integración de los padres a la resolución de las asignaciones de los estudiantes.

La participación de padres y madres de niños y niñas de primaria también es abordada por Valdez Cuervo, Martínez Pavón y Sánchez Escobedo, todos investigadores del Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora y de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de México; de forma descriptiva y

científica, y cuya investigación revela que la integración de los padres en las tareas de los hijos e hijas está íntimamente relacionado con su nivel académico.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación y la cultura plantea el tema de la integración de todos los actores del proceso educativo a través de un módulo con este mismo nombre, en el que considera que la vinculación familia-escuela, favorece la relación educador-niño, no solo por el conocimiento del contorno familiar sino también por el apoyo, aplicación del potencial educativo en favor del niño o la niña.

Jaime Ginés, de la Universidad Complutense de Madrid, articulista de la revista *Escuela de Familia*, abordó el tema sobre las tareas escolares y las familias, como una responsabilidad exclusiva de los padres, previo a orientación de estos por parte de la escuela.

La revista peruana *Vivir Mejor* hace también un análisis del papel de las madres y los padres en la realización de las tareas escolares de los hijos planteando una diferenciación en la participación de estos.

En cuanto a nuestro país, el Plan Decenal de Educación hace mucho énfasis en la integración de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje en las diferentes etapas y no escapa a la realización de las tareas.

En el nivel Básico de la educación primaria se destacan claramente el rol de cada uno de los actores del proceso para que haya un mejor resultado de este. Otros opinan que la familia está en la obligación de prestar la máxima atención a sus hijos e hijas y, especialmente, a las actividades escolares ya que cuando los padres fallan, el rendimiento escolar no es satisfactorio.

Objetivos de la Investigación

Objetivo general

Elevar el nivel de integración de los actores al proceso enseñanza-aprendizaje en la realización de las asignaciones diarias en estudiantes del 7mo grado, del Centro Educativo Trinidad y Tobago, del Distrito educativo 02-06, de San Juan de la Maguana, durante el período escolar agosto-diciembre, 2012.

Objetivos específicos

- Ejecutar visitas domiciliarias para identificar las causas por las cuales los estudiantes no llevan las tareas realizadas desde el hogar.
- Involucrar a los padres, madres y tutores en el seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizajes sus hijos e hijas.
- Identificar estrategias adecuadas para aplicarlas en la asignación y ejecución de las tareas.
- involucrar a los padres, madres y tutores en el proceso enseñanza-aprendizaje por medio de acciones de participación en el centro y en el aula.
- Diseñar instrumentos para dar seguimiento a los trabajos y asignaciones diarias asignadas por el docente y realizadas por los estudiantes.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En esta parte se define el tipo de estudio, los conceptos de investigación-acción, su importancia, propósitos, características, implicaciones y modelos de la misma, el modelo asumido por el equipo; así como las técnicas y recursos utilizados en dicha investigación.

Tipo de Investigación

Nuestra investigación es del tipo cualitativa, ya que es un método de investigación que requiere de un profundo entendimiento del comportamiento humano y las razones que lo gobiernan. Este tipo de investigación busca explicar las razones de los diferentes aspectos de tal comportamiento.

Técnicas y recursos utilizados en el proceso investigativo

Técnicas

Para realizar la investigación-acción y evaluar los resultados, utilizamos las siguientes técnicas:

- Observación directa
- Observación participante
- Diario del investigador
- Entrevista
- Cuestionario
- Fotografías

- Recursos tecnológicos

Resultados

A medida que se evidenciaban los resultados se iba verificando los cambios positivos que se van generando en nuestras acciones con los involucrados.

El grado de integración al proceso de la realización de las asignaciones diarias aumentó considerablemente ya que muchos padres y tutores que antes no lo hacían comenzaron a supervisar, a revisar las tareas de sus hijos y a motivarlos en la realización de las mismas.

Muchos padres iletrados se auxiliaron de otros familiares para que les ayudaran en dicho proceso, lo que favoreció una mayor integración de otros miembros de la familia.

Los padres que no visitaban el centro o que lo hacían de manera esporádica, comenzaron a visitarlo con regularidad. De igual modo, se favoreció el diálogo reflexivo entre los padres, madres, tutores y las docentes, mediante las visitas domiciliarias, donde explicaban las razones por las cuales los niños no llevaban las tareas realizadas desde el hogar.

Los niños cambiaron positivamente sus hábitos de estudio. Se verificó el fortalecimiento de los mismos por medio de la realización de sus tareas a tiempo, de su participación activa en clase, de su entrega de trabajo, su revisión de sus cuadernos y la mejora en sus calificaciones y exámenes. Del mismo modo, mejoraron las relaciones humanas entre ellos, el trabajo en equipo, la actitud de colaboración y ayuda entre ellos y se enriquecieron los valores de puntualidad, responsabilidad, cooperación, tolerancia, respeto y cooperación entre ellos.

Se lograron mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos, lo que llevó a una mayor promoción en el curso.

El equipo de gestión se sintió tan motivado que le solicitó al equipo investigador ejecutar este tipo de proyecto en los demás grados de la escuela y esto debido al gran impacto que causó.

Conclusión

Al finalizar la investigación-acción realizada en el centro educativo Trinidad y Tobago, en 7mo grado y a partir del análisis y la reflexión de los resultados concluimos que:

La integración de los padres, madres y tutores a la realización de las tareas de los hijos e hijas es decisiva para una mayor comprensión de los contenidos abordados en clase.

El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de la investigación efectiva y activa de la comunidad educativa y de los padres, madres y tutores.

Para obtener mayores resultados en el proceso enseñanza-aprendizaje es indispensable la integración de todos los actores del proceso a la realización de las tareas.

Para aumentar la integración de los actores a la realización de las tareas es preciso fortalecer los vínculos familia-escuela-comunidad.

A medida que los docentes revisan oportunamente las tareas de sus estudiantes otorgándole un reconocimiento o calificación, estos se motivan más y se preocupan por cumplir con sus deberes y asignaciones.

Ayuda mucho que los maestros y maestras sistematizan las calificaciones y comportamientos de sus estudiantes en un registro personal para que este pueda incidir en el rendimiento y el cambio de conducta en los mismos.

Es importante que los maestros se vinculen más con sus estudiantes visitándolos en la medida de lo posible para conocer la realidad en que viven, para conocer sus problemas y necesidades y así poder trabajar con cada uno de manera individual y grupal.

Como equipo de investigación comprendimos que el trabajo compartido es más fácil de realizar y da mejores resultados cuando el propósito es el mismo, lograr aprendizajes significativos en los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Arredondo, S., & Cabrerizo D. J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson Educación.
- Brunet, J. J. (1975). *Técnicas de estudio*. Madrid: Editora Bruño.
- Arnal, D. (2009) *Revista para vivir mejor*.
- Güines, J. (2012). *Revista escuela de Familias*.
- *El porvenir*. México: Editorial el porvenir S.A.
- Kemmis, S. (s.f.). *Mejorando la educación mediante la investigación–acción–participación*. Madrid: Editorial Popular.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción*. Barcelona: Editorial Graó.
- Medina Díaz, M. Verdejo, L., Carrión A. (2000). *Evaluación del aprendizaje estudiantil* (3ra. Ed.). San Juan, PR: Editora Isla Negra.
- Melgosa, J. (1997). *Nuevo estilo de vida para adolescentes y padres*. Barcelona: Editorial Safelíz.
- Secretaría de Estado de Educación. (2007). *Guía para la ejecución de los programas de Escuela de Padres y Madres*. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación.
- Pérez J. J. (2002). *Familia y colegio: Una integración clave para el desarrollo educativo de los niños*. Santo Domingo: Editora Norma.

5.c - Estrategias para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes

Lic. Rosa Divina Arias

Introducción

Esta investigación se desarrolló con los estudiantes de 7mo grado, en el área de Ciencias Sociales, en el centro educativo Limonal Arriba, durante el período escolar 2012-2013.

Este centro se encuentra ubicado en la comunidad de Licey al Medio, en el sector denominado Limonal Arriba, zona rural.

Las edades del grupo de estudiantes involucrados en el proyecto, oscila entre 10 y 16 años; se manifiestan activos e inquietos en las clases; en ocasiones preocupados por sus estudios.

Situación del problema

El área de Ciencias Sociales para séptimo grado, según el currículo, promueve la comprensión de procesos históricos, políticos y socio-culturales que intervienen en la construcción nacional, caribeña y universal; plantea el desarrollo de una actitud crítica que favorezca la capacidad de juzgar, analizar, razonar, valorar y discernir en búsqueda del conocimiento de su realidad social, las soluciones de problemas de su entorno sociocultural y propio de sus intereses y necesidades personales.

Sin embargo, los estudiantes de 7mo curso, al momento de procesar las informaciones, cuando se le asigna leer algún tema para exponerlo o debatirlo en el aula proceden a auxiliarse del material bibliográfico y dan respuesta literal a lo pedido por el docente y cuando se requiere una justificación oral o escrita sobre un planteamiento, dan un no por respuesta.

Cuando se les asigna a los estudiantes una exposición al momento de dar opiniones personales se alejan del tema en cuestión o responden repitiendo ideas contenidas en los textos lo que afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular en Ciencias Sociales.

Objetivos

Objetivo general

Promover estrategias para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de 7mo grado de la "Escuela Limonal Arriba".

Objetivos específicos

- Promover el diálogo y la conversación ma-yéutica como forma de desarrollo del pensamiento crítico.
- Desarrollar actividades donde el asumir posturas y puntos de vista permita emitir juicios de valor ante situaciones expuestas.
- Exponer de manera escrita sus ideas, mediante la producción de afiches, murales, boletines de noticias, donde manifiesten sus argumentos ante hechos y situaciones de su contexto social.

Referentes teóricos

Martínez (s. f.) citado por Angulo y Blanco (1994, p. 165) expresa que:

Un modelo educativo comprometido con el desarrollo de valores que permitan a los estudiantes construir un conocimiento crítico con el que intervenir de un modo activo y participativo en procesos sociales democráticos reales. Ser personas solidarias, por ejemplo, supone analizar y criticar la realidad.

Ideas de Freire (s.f.).

El acto de preguntar, en lugar de reprimirlos, las escuelas rechazan las preguntas o burocratizan el acto de preguntar. El asunto no es simplemente el de introducir en el currículo el momento dedicado a las preguntas, de nueve a diez, por ejemplo. ¡No es todo. ¡El tema nuestro no es la burocratización de las preguntas, sino reconocer la existencia como un acto de pregunta... sin preguntas. Entonces, la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad.

Villarini expresa que el método de preguntar no es sólo para activar la búsqueda de respuestas, sino para enseñar a preguntar de modo que el estudiante aprenda a auto-estimularse, es decir, aprenda a aprender y con ello a desarrollarse y transformar el mundo.

Las preguntas las podemos clasificar, tomando en cuenta diversos autores, según su estilo, el tipo, los propósitos y el nivel de pensamiento. El estilo tiene que ver con la estimulación o la inhibición que se quiere lograr en el momento de elaborar las preguntas. Cuál es el propósito: suscitar respuestas o suscitar el acto de inquirir. El tipo de respuesta que queremos: cerradas o abiertas, los niveles del pensamiento que deseamos se desarrollen en los estudiantes: tomar decisiones, solucionar problemas, evaluar, analizar, inferir, clasificar, agrupar, ordenar, comparar y observar.

Metodología empleada

La metodología seguida en esta investigación-acción, se orientó desde la espiral de ciclos propuestos por Kemmis, permitiendo la revisión constante de lo que se hacía en el aula.

Se partió de unas consultas y unos encuentros, se organizaron unos talleres de capacitación, sobre la investigación-acción y el diseño de la propuesta.

Este proceso implicó, en un primer momento, una etapa diagnóstica, la etapa del diseño de la acción, revisar la teoría asumida, elaboración de la hipótesis y los objetivos, se especificaron las actividades a desarrollar, los resultados esperados y las técnicas a usar.

En la fase de acción, se aplicó el plan y se realizó la observación de los procesos encausados. Al mismo tiempo con la información recogida se iban revisando las anotaciones, se escribían ideas al respecto constituyendo así la fase de reflexión.

Las técnicas empleadas fueron: diario reflexivo (del docente), de los estudiantes del docente acompañante y del director del centro, la observación, fotografías y videos.

Desarrollo de la acción

Una vez diseñado el plan de acción y revisada la hipótesis de la investigación, se procedió a realizar la intervención. Se presentó el proyecto a los involucrados haciendo la apertura del mismo, estableciendo acuerdos y compromisos e implicaciones del mismo.

En el aula se organizó un espacio para la colocación de unos libros de textos, que estarían como material de apoyo cuando se necesitara. Cada semana se interactuaba de forma diferente con actividades variadas para una mejor comprensión y facilitar así la participación activa de los alumnos y alumnas.

Se presentaron videos motivacionales, se brindó material de apoyo para cada intervención. Se realizó una visita guiada al Centro León del cual expresaron el agrado de satisfacción de la actividad.

Los alumnos realizaron afiches, brochure, línea de tiempo.

Los estudiantes iban escribiendo en apuntes personales apreciaciones y valoraciones de cada actividad realizada.

Resultados

Resultó ser una oportunidad de auto-evaluar mi propio desempeño en las clases, de repensar la pertinencia de la metodología aplicada en las diversas actividades, y visualizar la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

Se favoreció la expresión de puntos de vista de cada quien, en particular, las opiniones fueron valoradas y se trabajó con la actitud de escucha. Se promovió de igual modo, el escuchar las opiniones de los demás aunque estuvieran o no de acuerdo con la del otro.

El proyecto activó aspectos como: el trabajo en equipo, la creatividad, la imaginación, la toma de decisiones.

Las actividades fomentaron el desarrollo de los talentos, favorecieron el desarrollo individual y grupal. Permitted que el trabajo en equipo se visualizara como un factor de relevancia en donde el aporte de cada miembro tenía importancia.

Se trabajó con la producción oral y escrita; desarrollaron la escritura con unos propósitos establecidos, pues fueron capaces de producir afiches, brochure, línea de tiempo a partir de sus propios razonamientos sobre hechos y acontecimientos estudiados.

Con relación a la producción escrita se recogen las ideas claves de los temas enfocados, se comprendieron e interpretaron la estructura del escrito, pero se visualizó cierta dificultades en cuanto al manejo de

la lengua escrita; también se notó ciertos problemas relacionados con las normas de la ortografía y la legibilidad en el trazo de las letras: lo que podría haber afectado la claridad del mensaje a presentar.

La experiencia le permitió a la profesora incursionar en actividades distintas brindando a los alumnos y alumnas oportunidades de desarrollo presentando no solo el texto básico sino empleando varios medios como consulta.

Conclusiones

El propósito de esta investigación se basó en el desarrollo de estrategias para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de 7mo grado de la escuela Limonal Arriba, desde la asignatura de ciencias sociales.

El fomento y promoción de ese pensamiento crítico, se desarrolló a partir de diálogos, conversaciones mayéuticas, la formulación de preguntas y la producción de textos de orden publicitario; siguiendo como procedimientos la lectura previa, el uso de diversas fuentes bibliográficas, procesamiento de información, explicaciones por parte de la profesora y el trabajo individual y en equipo.

Los resultados de este proceso se reflejaron en las participaciones en cada actividad emprendida, en la emisión de opiniones, juicios valorativos y en la capacidad de análisis de las situaciones presentadas en los temas trabajados. En postura y toma de decisiones asumidas ante hechos planteados y tareas asignadas, como consecuencia del procesamiento de la información.

El diálogo y la conversación mayéutica constituyeron una manera pertinente y constante de trabajo, los estudiantes fueron participando, expresando sus ideas, opiniones, aunque algunos en las participaciones orales se mostraron tímidos y poco participativos. La profesora casi siempre era quien iniciaba el diálogo e insistía en que ellos comunicaran e hicieran sus aportes.

La formulación de preguntas resultó novedosa en el sentido de que los estudiantes –en alguna actividad– fueran quienes hacían las preguntas, quienes cuestionaban uno u otro hecho. En las primeras participaciones las preguntas eran simples: para recordar una fecha, un hecho histórico, para decir el nombre de un personaje, para ubicar un lugar específico donde había ocurrido una batalla o un acontecimiento importante. Luego se tornaron más complejas: para cuestionar una

postura de un personaje de nuestra historia, para establecer comparaciones entre uno y otro, para relacionar el hecho con la actualidad.

Es importante señalar que se le daba un tiempo antes de dar respuestas y también para plantear sus preguntas.

En cuanto a la información demandada por la pregunta realizada, era de respuesta cerrada y abierta. Todo esto contribuyó con la formación de habilidades intelectuales de los estudiantes.

La emisión de juicios fue progresiva, los estudiantes lograron, a partir del conocimiento sobre el tema, clarificar sus ideas; reconocer lo que habían comprendido sobre el tema, así como defender y sostener sus opiniones. Poco a poco se fueron presentando y dando explicaciones, argumentos a favor o en contra en un clima de tolerancia y respeto.

Los objetivos planteados se cumplieron en el desarrollo de las actividades promoviendo la emisión de opiniones, la formulación de preguntas y expresando las ideas por escrito.

Valoraciones de la investigación

La experiencia de trabajar la modalidad de investigación-acción significó una nueva forma de enfocarme hacia la enseñanza.

En este caso del desarrollo del pensamiento crítico desde la asignatura de ciencias sociales, la selección y ejecución de nuevas estrategias y actividades, la reflexión sobre una acción emprendida, la revisión sobre lo ya hecho, constituyó una oportunidad para hacer un mejor trabajo.

Desde mi rol como docente, el recibir orientaciones e intercambiar opiniones con iguales para emprender las acciones constituyeron una garantía para un mejor desenvolvimiento, con la finalidad de favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

La participación en esta investigación-acción ha sido una tarea ardua que requirió de todo el equipo para dedicar tiempo, espacio y entusiasmo para su realización.

Los estudiantes participaron en cada una de las actividades desarrolladas y tuvieron la oportunidad de emitir sus opiniones en igualdad de condiciones: escuchar y ser escuchado, de colaborar unos con otros, individual o de modo grupal.

Fueron respetados al momento de disentir o de callar, de preguntar o de responder. Igual oportunidad en el manejo de recursos y materiales para realizar las tareas asignadas.

La experiencia de realizar un proyecto de investigación, financiada y monitoreada desde una institución privada, resultó ser una experiencia novedosa. Es la primera vez que se participa en una investigación científica para atender una situación de aprendizaje que se genera en el propio proceso de la enseñanza.

Propuestas de cambios

A partir de la realización de este proyecto se pretende continuar trabajando esta modalidad de investigación-acción haciendo un segundo ciclo de intervención en la misma temática.

Hay que diseñar mecanismos de control y de codificación de la observación de la acción focalizados en especificidades de la intervención misma. Aunque esto conlleva contar con espacio y tiempo para la planeación de las actividades, pues el tiempo de la escuela es muy reducido.

Se busca también que desde la institución se promueva este tipo de proyecto para la mejora de los aprendizajes.

Referencias

- Angulo, J. F., & Blanco García, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículo*. Málaga: Aljibe.
- Freire, P. (s.f.) *Una educación que brota de la práctica*. Ciudad: Casa Editora.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículo*. (2da. Ed.). Madrid: Morata.
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura. (1994). *Por qué y para qué de la transformación curricular*. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación y Cultura.
- Secretaría de Estado de Educación. (2002). *Diseño curricular: Nivel Básico* (4ta. Ed.). Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación y Cultura.
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura. (1998). *Jornada de capacitación verano 98: Orientaciones psicopedagógicas para el mejoramiento de la práctica educativa*. Santo Domingo: SEEC.
- Villarini, A. (1992). *Manual para la enseñanza de destrezas de pensamiento*. San Juan, PR: Proyecto de Educación.

5.d - Implementación de estrategias y recursos innovadores para promover la motivación en el aprendizaje de la formación integral, humana y religiosa

Lic. Ana Pichardo

Introducción

La formación integral, humana y religiosa reviste una importancia vital en el proceso educativo del ser humano, ya que le propicia una formación integral y armónica; intelectual, humana, social y espiritual, y que desarrolla los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarios para su convivencia en el contexto que le toque desarrollarse.

Este trabajo tuvo el propósito de implementar estrategias y recursos innovadores para promover la motivación en el aprendizaje de la formación integral, humana y religiosa en los estudiantes de 7mo F del Centro Educativo "Ana Josefa Jiménez Yépez", Distrito 08-03 del municipio de Santiago, en el año escolar 2012-2013, provocando cambios significativos en todos los actores que se involucraron en el proyecto, desde los niños, la maestra guía y colegas integradas, personal directivo y de apoyo logístico.

La implementación de la metodología de la investigación-acción facilitó el logro de las mejoras obtenidas; se venció la apatía que manifestaban los estudiantes en el área, haciendo posible su apropiación y desarrollo de valores morales y éticos, así como el establecimiento de relaciones interpersonales y de grupo con altos niveles de tolerancia y respeto, además de un óptimo desempeño y aptitudes para su auto-formación permanente.

Este fue un proyecto de investigación-acción de tipo cualitativo, se estructuró en cuatro capítulos, el primero sobre la aproximación a la realidad de la investigación donde se describió la problemática, su contextualización, se detalló la revisión documental citando aportes de autores investigados, así como los propósitos del trabajo; el segundo capítulo reveló la metodología utilizada en el mismo, el tercer capítulo desarrolló el plan de acción con todas las fases del modelo: planificación, acción, observación y reflexión. Posteriormente en el cuarto capítulo se expusieron los resultados de la investigación, conclusiones, valoraciones y algunas propuestas de mejora que aseguren su éxito y continuidad.

Para su mejor comprensión recomendamos al lector el dominio de los términos: motivación, estrategias, aprendizaje, investigación-acción, planificación, reflexión, recursos, entre otros propios del renglón docente. La lectura del trabajo generará conocimientos y le propiciará una serie de herramientas válidas para contribuir en la formación del niño y del adolescente que nuestra sociedad necesita.

La apatía es uno de los tantos factores de riesgos que amenaza el proceso educativo, se manifiesta como falta de interés, emoción, motivación o entusiasmo por parte de los estudiantes. Es un término psicológico para un estado de indiferencia hacia un aspecto de la vida. Este fenómeno es más frecuente a partir de la adolescencia, donde los estudiantes no se sienten identificados con su proceso de aprendizaje.

Esta es la razón por la cual se tomó como muestra de estudio a los alumnos de 7mo F quienes en su mayoría mostraban desinterés y apatía a la asignatura Formación Integral, Humana y Religiosa según lo evidenciado en actividades propias del área donde los docentes de la asignatura expresaban su preocupación por la falta de identificación que mostraban con los contenidos trabajados. Al analizar los expedientes de los alumnos con relación a su nivel académico, según años anteriores quedó comprobado el desinterés por la asignatura, situación que inquieta, ya que en la mayoría de los casos reflejaban calificaciones bajas; en algunos casos reprobaban, dando una voz de alerta para detectar las causas que generaban esta problemática.

Al revisar sus cuadernos de trabajo, se evidenció la ausencia de un orden sistemático en el proceso de la clase acorde con los contenidos trabajados, con frecuencia llevaban sus tareas sin realizar, presentando excusas poco fundamentadas. Existía descuido en la estética al presentar sus trabajos y cuadernos; se conformaban con la calificación mínima, restándole importancia por la poca carga académica (45 minutos a la semana). Las clases se tornaban poco atractivas y motivadoras ya que la maestra no usaba los recursos variados al enseñar los contenidos propios del área que demandaba un plan de acción que ofreciera alternativas de cambio para dejar huellas significativas en sus vidas y en su repercusión con sus iguales y con su entorno.

Esta asignatura está orientada a formar mejores seres humanos, en propiciar en el individuo, una formación integral y armónica, cuya dimensión intelectual, humana, social y espiritual desarrolle los conocimientos,

habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarios para el proceso de formación. Hoy día podemos observar con satisfacción las actitudes y comportamientos de nuestros jóvenes que denotaban la falta de interés y su compromiso en las actividades que les propician ese desarrollo íntegro y humano que demanda nuestra sociedad. De ahí la importancia de despertar el interés y desarrollar las potencialidades que hacen del alumno un ente comprometido con su superación, asumiendo responsabilidades con alto grado de calidad, en lo académico y lo más relevante aún, el crecimiento humano y su relación con Dios.

La investigación realizada tuvo como alcance el involucramiento de los actores de la comunidad educativa: estudiantes, profesores, familia, autoridades del Centro Educativo, el Distrito y representantes de la comunidad. Además de la trascendencia de la conexión del texto bíblico con su aplicación en la vida cotidiana, así como la vivencia de los valores que facilitaron las relaciones interpersonales manifestadas en el trabajo de equipo, sus actitudes a favor del compromiso consigo mismo y con los demás. Dado el tiempo asignado y las condiciones dadas, la investigación tuvo en cuenta algunos límites para su ejecución como fueron trabajar solo con los estudiantes de 7mo F, excluyendo las demás secciones (6 en total). Además no se contempló la continuidad del mismo para años posteriores, a menos que la escuela lo asuma como proyecto institucional.

Con el propósito de ubicar al lector en el contexto de la investigación-acción, resulta pertinente presentar una panorámica general de los estudiantes que participaron en este proyecto. Además se presenta en este apartado una descripción del centro educativo que frecuentan los estudiantes, considerando de suma importancia hacer alusión a algunos rasgos de estos alumnos, su entorno familiar y socioeconómico, de manera que puedan facilitar una mejor comprensión de la situación.

Según el proyecto Educativo Institucional 2006–2007 de la escuela Ana Josefa Jiménez, se constituye en un centro educativo del sector público que ofrece servicios en los niveles de Inicial Básico y Medio, el cual alberga a niños y niñas de barrios de clase baja y media de la zona sur del municipio de Santiago de los Caballeros. Se fundamenta en una educación acorde con la realidad socioeconómica de las familias de sus alumnos y alumnas, donde impera la colaboración, el diálogo y el consejo para disminuir los conflictos. En consecuencia se defiende la paz, la justicia y la solidaridad entre los actores involucrados en dicho plantel.

Actualmente, el Centro Educativo Ana Josefa Jiménez Yépez está ubicado en Marilópez, una zona urbana marginal. En esta zona pueden encontrarse varios centros recreativos. Los estudiantes de este centro provienen de zonas marginadas, como son: Arroyo Hondo, Pekín, Marilópez, Los Guandules, Zamarrilla, El Fondo de la Botella, Los Jazmines, Camboya, entre otros.

La planta física

En la actualidad, debido al crecimiento poblacional, la escuela cuenta con 33 aulas de las cuales dos son ocupadas una por el laboratorio de informática y otra por la biblioteca, oficinas para la dirección y secretaría, una oficina para la orientación, una cafetería, un cuarto frío para almacenar el desayuno escolar, dos canchas deportivas, un almacén para guardar materiales, 4 instalaciones sanitarias, con 3 inodoros cada uno, 6 bebederos con filtro y agua instalada, 46 maestros, 2,800 alumnos y alumnas, una directora y un subdirector. Hoy en día cuenta con el proyecto AVE y el desayuno escolar patrocinado por el propio Ministerio de Educación y la Asociación de Padres Madres, Tutores y Amigos de la escuela.

Aula objeto de estudio

El aula de la población objeto de estudio está marcada con el No. 13, en su interior posee dos pizarras, en la parte frontal, un escritorio y una silla para la maestra, al frente los estudiantes cuentan con sillas y mesas mezcladas con algunas butacas, en el lateral derecho y el lateral izquierdo cuentan con ventanales de color blanco, ocho lámparas de iluminación, el espacio es amplio aunque el entorno tiene la desventaja de compartir el espacio físico con una dirección en la noche y otra que funciona sábado y domingo lo que provoca descuido y maltrato del mobiliario y recursos.

Se contempla para su ejecución el año lectivo 2012-2013. El cual es un tiempo significativo para valorar las intervenciones con los estudiantes y evaluar sus progresos, valorar y celebrar fortalezas así como detectar los puntos a mejorar a través *del ver, juzgar y actuar*, lo que arrojará respuesta según la evolución de los aprendizajes obtenidos durante el desarrollo de la investigación. En el presente apartado se presentan las teorías o marco de referencias relacionadas con el proceso de trabajo en la asignatura Formación Integral Humana y Religiosa. Para ello se toma en cuenta la implementación de estrategias innovadoras con diferen-

tes recursos, es decir, los alumnos y las alumnas serán capaces de manejar las dimensiones del área que son el soporte y fortalecimiento de la asignatura.

En el presente apartado se presentan las teorías o marco de referencias relacionadas con el proceso de trabajo en la asignatura Formación Integral Humana y Religiosa.

La asignatura de Formación Integral Humana y Religiosa

Según Boggino (2004, p. 67), el diseño de toda investigación-acción debe incluir la fase de la elaboración de un marco teórico que *"delimite el enfoque y los conceptos nucleares desde donde se interpretará la información recogida durante el proceso de investigación-acción"*.

Según Flores Ochoa (citado por Guzmán, 2001, p. 65): *"el verdadero aprendizaje es aquel que contribuye al desarrollo de la persona"*, es decir, que aprender no solo se limita a dominar diferentes contenidos de forma repetitiva y memorística, sino que implica poner en práctica lo que se aprende y encontrarle significado y utilidad en el diario vivir.

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje

Un componente importante que constituye un factor de gran incidencia en el proceso formativo en todas las asignaturas son las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Con relación a estas, el documento del Nivel Básico (1999, p. 33) aporta el siguiente concepto: *"Las estrategias son una secuencia de actividades organizadas y planificadas sistemáticamente que posibilitan los aprendizajes relevantes y significativos que podrían hacer posible estas prácticas en el aula"*. En esta definición se evidencia la relación existente entre estrategias, actividades, recursos y procedimientos como partes de un todo, que hacen posible el logro de aprendizajes que tienen sentido y utilidad para los discentes.

La motivación

Consideramos que la motivación es el impulso que nos lleva a realizar cualquier actividad con interés, poniendo entusiasmo y poniendo amor en lo que se hace. Una persona motivada se esfuerza por hacer las cosas bien, dando lo mejor de sí. Con relación a la motivación que supone el proceso de enseñanza-aprendizaje, Guzmán (2001, p. 47) la define como: *"una de las condiciones fundamentales del proceso de aprendizaje. No solo lo inicia, sino que es la fuerza auto-directiva del mismo"*.

Sin motivación resulta imposible conseguir resultados satisfactorios en los aprendizajes que deben construir los estudiantes y la aplicación de estos en situaciones concretas de la vida diaria.

Luego de indagar sobre la situación objeto de estudio se hace necesario dar respuesta a lo antes planteado, así que se formularon y presentaron los objetivos que dieron respuesta al plan de acción.

Objetivo general

Implementar estrategias y utilización de recursos innovadores para promover la motivación en el aprendizaje de la Formación Integral, Humana y Religiosa de 7mo F del centro educativo "Ana Josefa Jiménez Yépez", Distrito 08-03, del municipio de Santiago, en el año escolar 2012-2013.

Objetivos específicos

- Promover valores en los alumnos con el uso de estrategias innovadoras que despierten su interés en el área de la Formación Integral Humana y Religiosa.
- Utilizar recursos lúdicos y novedosos en el área de Formación Humana, Integral, y Religiosa que propicien aprendizajes significativos.
- Concienciar a los padres sobre la importancia de su rol tanto en la formación como en el proceso educativo de sus hijos e hijas.
- Analizar el enfoque de la asignatura para mayor disfrute y provecho, a través del estudio de casos con diversas temáticas que afectan la vida de los adolescentes.

En todo proceso de investigación-acción debe estar presente la elección de autores que tengan la capacidad de implementar sus aportes, ideas, teorías, creatividad, criterios y juicios, para implementarlo en su proyecto de Investigación-acción. En virtud de esto se ha elegido el modelo de Kemmis para llevar a cabo el proyecto de investigación-acción; a través del cual se lograron cambios para 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 el sujeto tenga la oportunidad de realizar sus propios conocimientos y actividades, para llevarlos a la realidad.

Luego de llevada a cabo la ejecución del proyecto pueden ofrecerse las siguientes valoraciones de las experiencias vividas, las destrezas y habilidades alcanzadas por los alumnos y su impacto a luz de la aplicación fructo de los resultados obtenidos y su impacto en cada intervención del proyecto.

Integrantes del equipo investigador

Los avances de los alumnos fueron notorios, disfrutaron el poder aprovechar los diversos recursos que posee la escuela, compra de 8 biblias y 1 cámara por el IDEICE y otros elaborados por la maestra para favorecer y dar respuesta a los intereses de los alumnos; uso del laboratorio de informática, de la biblioteca, la radio, las portátiles, los fascículos, la construcción murales, de árboles genealógicos, presentación de álbumes, entre otros. El plan de acción ejecutado tuvo como propuesta el desarrollo de 5 talleres donde fueron aprovechados los recursos citados, se utilizaron varios escenarios, manipularon, construyeron, cantaron, bailaron, lloraron, oraron, colaboraron.... Todo de forma espontánea y abierta para su disfrute. El equipo investigador valora el proyecto como gratificante y provechoso, dan por confirmado el éxito del mismo a la luz de los resultados alcanzados y palpados en los cambios de actitudes y el grado de compromiso asumido por los alumnos.

Valoración de los observadores

La trayectoria transcurrida en cada taller aplicado ha dejado aprendizajes impresionantes no solo en la vida de los alumnos y alumnas, sino en el crecimiento espiritual y emocional de cada uno de nosotros, era como seguir una secuencia sistemática de un tema abordado, cada uno con un toque especial y un escenario totalmente acorde al tema del día, las estrategias han sido muy adecuadas al grupo con el cual se ejecutaron los talleres, proyectos como este deben ser desarrollados en todos los grados desde el Nivel Inicial, ya que cada grado tiene su realidad y necesita ser solucionada con el involucramiento de la comunidad educativa. La satisfacción es inmensa y la continuidad debe darse y ser apoyada siempre. Además de resaltar que las estrategias utilizadas ayudaron a innovar sus prácticas docentes.

Valoración de los alumnos

Los alumnos han expresado que vivir esta experiencia ha sido enriquecedora; la asignatura ha dado un giro significativo manifestando sentirse identificados con

ella, valorando todo lo adquirido, trabajos en equipos, reflexiones, muestras de afecto, el apoyo de sus familias, sentirse tomados en cuenta por el equipo de gestión, adquisición de conocimientos de temas sociales para su crecimiento y protección ante las amenazas que ofrece el medio. El desempeño de la maestra jugó un papel valiosísimo para aprovechar los contenidos. La convivencia y armonía en el grupo mejoraron grandemente al igual que la seguridad en sí mismo así como su potencial al servicio de los demás. Los alumnos durante las intervenciones expresaron sentirse felices, motivados y comprometidos con la promoción de los valores en su entorno.

Para los padres, las madres y tutores, el proyecto resultó provechoso y de crecimiento, pues ellos expresaban y compartían en el hogar las experiencias vividas en cada intervención; de modo que buscaban los videos en la Internet y lo compartían con familiares y amigos, confeccionaron el árbol genealógico involucrando la familia en la recolección de datos. Luego de la charla familiar las relaciones familiares fueron mucho mejor; los casos llevados al departamento de psicología ya fueron superados.

Propuestas de cambio

Al visualizar los recursos existentes en la escuela, los que pueden gestionarse y la necesidad que demandan los alumnos por recibir procesos áulicos con el uso de herramientas tecnológicas según sus intereses, siendo esta una de las grandes deficiencias que vive la escuela, la comunidad y la sociedad, en general, el equipo investigador hace las siguientes recomendaciones.

Al equipo de gestión: Hay que organizar conversatorios, charlas, asambleas con el equipo docente que enfatizen la vivencia de los valores y el involucramiento de la comunidad educativa. Ya que de esta manera los alumnos y alumnas se sentirán con un mayor compromiso de vivir los valores de su entorno. Ofrecer espacios de encuentros con los maestros del área de Formación Integral Humana y Religiosa para la programación de actividades conjuntas que conlleven una secuencia por grados, leyendo el mismo lenguaje. Favorecer la integración de las familias en las actividades escolares, para que estos tomen mayor responsabilidad y control sobre sus hijos.

A la maestra anfitriona: promover la continuidad del proceso seguido con los alumnos de 7mo F. Inyectándole a los demás docentes el entusiasmo, compartiendo sus conocimientos y resultados adquiridos al vivir

esta experiencia. Coordinar encuentros de reflexión y construcción de proyectos con los docentes de otras áreas. Tomar en cuenta que para transmitir los conocimientos se debe partir desde la realidad de cada alumno para que haya conexión entre los conocimientos adquiridos y los que obtendrá.

A los alumnos

- Entregar sus proyectos de vida en las manos de Dios sin importar el credo al que pertenezcan, pues Dios es solo uno, y desea lo mejor para todos sin distinción. Apoyarse en la Biblia para pedir sabiduría de lo alto. Poner en práctica lo aprendido, sabiendo que se predica con el ejemplo, y los beneficios de cumplir con sus compromisos servirán para su propio desarrollo. Respetar las opiniones de sus compañeros, poniendo en práctica los valores humanos para lograr que sus relaciones con los demás sean más efectivas y así crear un ambiente de paz, donde no haya conflictos entre ellos.

A los padres, madres y tutores

-Organizar una rutina de trabajo con sus hijos e hijas para ayudarles a involucrarse en las actividades del hogar, incluyendo el proceso educativo que es responsabilidad de todos. Compartir momentos de alegrías y tristezas, haciéndolos partícipes de las mismas, donde se sientan parte de las soluciones y disfruten los logros juntos. Demostrarles confianza a los hijos, compartir con sus amigos, propiciando encuentros en los que puedan conocer el ambiente en el que se desenvuelven. Celebrar sus logros y entender sus comportamientos favoreciendo un clima de armonía. Apoyarlos en sus proyectos, respetando sus decisiones y orientándolos para que tengan éxito.

Conclusiones

Mediante la implementación de estrategias y recursos innovadores para promover la motivación en el aprendizaje de la Formación Integral, Humana y Religiosa, a la luz del objetivo general y los específicos, extraemos las siguientes conclusiones: las estrategias utilizadas tales como trabajo en equipo, trabajo cooperativo, individuales, análisis de textos bíblicos, lecturas reflexivas, canciones, presentaciones artísticas, producciones de acrósticos, poemas, poesías, textos, murales, análisis de temas sociales provocaron aprendizajes significativos y crecimiento intelectual y espiritual en los alumnos, fomentando que las relaciones interpersonales fueran de más calidad y armonía. Con el desarrollo de

intervenciones dinámicas, divertidas y participativas, logramos un clima de interés y confianza, favoreciendo que los alumnos experimentaran la vivencia de los valores y la promoción de estos en su entorno.

Referencias

- Boggino, N. (2004). *Investigación-acción: Reflexión crítica sobre la práctica educativa: Orientaciones prácticas y experiencias*. Buenos Aires: Homospapiens.
- Secretaría de Estado de Educación (1999). *Diseño curricular del Nivel Básico*. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación.
- Guzmán, A. D. (2001). *Orientaciones didácticas para el proceso enseñanza-aprendizaje*. (6ta. Ed.). Santo Domingo: Editora Amigo del Hogar.
- Jiménez, A. J. (2006 – 2007) *Proyecto Educativo Institucional*. Ciudad: Casa editora.
- *La Biblia: El pueblo de Dios* [Mateo 14:13-21, 1era Corintios 13:4-6, Efesios 6: 7-8, Juan 3:16-13:34-35, Efesios 6:1-4, Génesis, 3:1-14, Proverbios4:16, Hechos 20:35].
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción*. (4ta. Ed.). Barcelona: Graó.

5.e - Acompañamiento de los padres en la educación formal

Lic. Nancy Ramírez

Introducción

Esta investigación tuvo como propósito implementar acciones encaminadas a producir cambios positivos en la actitud de los padres, madres y tutores de los estudiantes de 5to. grado de la Escuela Sor Leonor Gibb, año escolar 2012- 2013. La metodología empleada estuvo basada en la investigación-acción. En dicha investigación se realizó un análisis que tuvo como resultado que los padres en su mayoría no se involucran en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas.

En la búsqueda de solución a estos problemas reflejados, se ejecutó un plan de acción con miras al cambio. En esta investigación se desarrollarán cuatro capítulos. El primero abarca la aproximación a la realidad de la acción, el segundo toca la metodología de trabajo, el tercero describe el desarrollo de la acción, en este se explica cada una de las fases de intervención y, finalmente, el cuarto comprende los resultados y las conclusiones del proyecto.

La escuela sor Leonor Gibb está ubicada en la Provincia San Pedro de Macorís, municipio Consuelo, calle Isidro Barros No. 119, en el Barrio Libertad, en las afueras de la comunidad, considerada como zona rural.

La problemática de esta investigación-acción fue identificada en el primer semestre del año escolar 2012-2013. Los estudiantes objeto de estudio tienen edades comprendidas entre 10 y 11 años; todos residen en el mismo municipio. Esta investigación la componen dos profesionales de educación: la Licda. Nancy Ramírez Reyes, coordinadora y directora del centro educativo sor "Leonor Gibb", y la maestra titular del grado Licda. Esther Sarah Guillen, maestra de dicho centro, ambas responsables y siempre en disposición de trabajo. Esta última es egresada del Instituto de Formación Docente "Salomé Ureña", Recinto Juan Vicente Moscoso, ubicado en la provincia de San Pedro de Macorís. Este proyecto fue elaborado con la finalidad de solucionar el problema ya antes expresado, de igual modo mejorar la práctica educativa y, por ende, aumentar los aprendizajes de los estudiantes.

Capítulo 1. Aproximación a la realidad

Establecimiento problema

La participación de los padres en las actividades escolares son de gran importancia y fundamental en la toma de decisiones. Hoy muchos de ellos alegan que no tienen tiempo y han dejado sus hijos prácticamente huérfanos en un alto porcentaje.

En tal sentido, el núcleo familiar es el primer contexto de aprendizaje, sin embargo se observó que en el quinto grado de la sección A, de la tanda matutina de la Escuela "Sor Leonor Gibb", los padres en su mayoría no se involucran en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

Esta actitud es muy notoria, ya que los mismos son convocados a reuniones, ya sea por el director o el maestro, pero no se presentan. De igual manera, cuando los maestros revisan las tareas asignadas del día anterior, se refleja el descuido de los padres en acompañar a sus hijos en su realización y, en muchos casos, los cuadernos permanecen intactos.

Esta situación repercute, obviamente, en el bajo rendimiento académico e induce a los estudiantes cada vez más a ser irresponsables y mostrar una actitud indiferente por no tener a alguien que les dé seguimiento en el proceso educativo.

En virtud de las razones ya mencionadas, fue necesario responder a las preguntas siguientes para encontrar soluciones:

1. ¿Por qué los padres no se involucran en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de quinto A matutino de la Escuela Sor Leonor Gibb?
2. ¿Cómo incide la ausencia de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos?
3. ¿Cómo involucrar a los padres en el aprendizaje de los estudiantes?

Revisión documental

La responsabilidad de formar a los hijos

Almas (2012) destaca que es innegable que los padres son los primeros educadores de los hijos, ya que la familia es el lugar donde se recibe la vida y es considerada la escuela del humanismo porque en ella se aprenden los valores que son interiorizados y vividos, los cuales, pos-

teriormente, guían al individuo a obtener un pleno desarrollo en la sociedad. De esta manera, la persona está preparada para afrontar con responsabilidad la vida.

La Continuidad del Aula

Los padres tienen el deber y el derecho de educar a sus hijos. En este sentido, Carreras (2012) afirma que la familia no se reduce solamente a la suma de interacciones entre padres e hijos y a las relaciones fraternas, sino que es un sistema abierto que tiene múltiples intercambios con otros sistemas y con el contexto amplio en que se inserta; es decir, que recibe y causa impactos sociales, políticos, económicos, culturales y religiosos.

Entre esos sistemas con los que interactúan casi todas las familias, está el *deteriorado* sistema escolar. Las estadísticas demuestran que el vínculo positivo que se genera entre la escuela y los padres de familia da como resultado una mejora en los objetivos centrales de la educación; formación de la persona en su integridad y como aspectos más puntuales, el rendimiento académico, el comportamiento, la asistencia e identificación con la escuela. La idea de fortalecer la relación entre escuela y familia, se refuerza por el hecho de estar enmarcados dentro de un proyecto en el que participa toda la comunidad educativa.

Los Padres y el Estudio de sus Hijos

David de Plaza Jaramillo (2010) expresa que el proceso de aprendizaje de los niños compete tanto a los padres como a las instituciones académicas. Puede denominarse como un trabajo en equipo, que bien desarrollado trae consecuencias positivas y gratificantes para su futuro.

Objetivos de Investigación

Objetivo general

Implementar acciones encaminadas a producir cambios positivos en la actitud de los padres, madres y tutores de los estudiantes de quinto grado, sección A de la Escuela "Sor Leonor Gibb", en cuanto a su responsabilidad en la educación de sus hijos.

Objetivos específicos

- ✘ Identificar los factores que provocan la falta de apoyo de los padres al proceso enseñanza-aprendizaje.

- ✘ Determinar la incidencia de los padres en el bajo rendimiento académico manifestado por los estudiantes.
- ✘ Realizar acciones de acercamiento de los padres a la escuela.
- ✘ Implementar estrategias que mejoren la comunicación de los padres con el centro educativo.

Capítulo II. Metodología de trabajo

Este trabajo está basado en la metodología de investigación-acción. Esta metodología les permitió a los investigadores desarrollar un análisis participativo, donde los actores implicados se convirtieron en los protagonistas del proceso de construcción del conocimiento de la realidad sobre el objeto de estudio. Ofrece contribuciones para el desarrollo de las prácticas pedagógicas, el aula y los demás profesionales docentes.

La metodología de IA fue pertinente porque a través de la misma pudimos mostrar de qué modo las pruebas que habíamos encontrado y la reflexión crítica que habíamos llevado a cabo nos habían ayudado a crear una argumentación desarrollada, comprobada y examinada a favor de lo que hicimos, como lo manifestó Kemmis y McTaggart (1988).

El término investigación-acción fue utilizado por primera vez por Kurt Lewin en 1946, psicólogo estadounidense. Este describió la investigación-acción como ciclos de acción reflexiva. Cada ciclo con una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de acción. Empieza con un tema general sobre un tema de interés sobre el que se elabora un plan de acción. Se hace un reconocimiento del plan, sus posibilidades y limitaciones, se lleva a cabo el primer paso de acción y se evalúa su resultado.

Jhon Elliott (1993) define la investigación-acción como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Elliot toma como punto de partida el modelo cíclico de Lewin, que comprendía tres momentos: elaborar un plan, ponerlo en marcha y evaluarlo; rectificar el plan, ponerlo en marcha y evaluarlo, y así sucesivamente.

Previo a todos los modelos antes mencionados en esta investigación nos sustentamos en el modelo de Stephen Kemmis el cual abarca cuatro fases que se configuran como un espiral de ciclos: Planificación, Acción, Observación y Reflexión: lo elegimos porque

este modelo ayuda a los actores a ser más efectivos, permitiéndole iniciar y controlar un proceso de auto-perfeccionamiento y justificar razonadamente ante otras personas.

Este modelo permite a los investigadores desarrollar un análisis participativo, crear registros de los cambios en las prácticas, del mismo modo nos ofreció una serie de técnicas, estrategias y procedimientos sistemáticos, rigurosos, críticos y reflexivos.

En esta investigación–acción se utilizó la técnica de aplicación de instrumento, (encuesta, diálogo, entrevistas) y la observación directa de los padres, madres o tutores de los estudiantes para la recolección de información.

Capítulo III. Resultados, conclusiones y valoraciones de la investigación

Resultados y conclusiones

Resultados de la Ficha aplicada a los Padres luego de la Implementación

ESCALA VALORATIVA					
Criterios	Siempre	Casi siempre	Frecuentemente	A veces	Nunca
1. Visita la escuela para saber la situación académica de sus hijos	92%	0%	0%	8%	0%
2. Revisa las tareas asignadas a sus hijos.	92%	0%	0%	8%	0%
3. Ayuda a sus hijos en la realización de las tareas.	92%	8%	0%	0%	0%
4. Motiva a sus hijos a obtener altas calificaciones.	92%	0%	0%	0%	0%
5. Conversa con sus hijos respecto a las tareas y proyectos	94%	6%	0%	0%	0%
6. Acude a menudo a las reuniones convocadas en la escuela.	92%	8%	0%	0%	0%
7. Vigila que sus hijos saquen tiempo para estudiar en casa.	92%	8%	0%	0%	0%
8. Busca ayuda calificada para combatir las dificultades académicas de sus hijos	89%	0%	0%	11%	0%

En esta tabla se verifican los resultados obtenidos después de la implementación de las actividades plasmadas en el proyecto. Como puede observarse a diferencia de la primera ficha estimativa, los resultados han cambiado: antes el 70% no revisaba los cuadernos, el 50% no acudía a las reuniones; aquí vemos que los padres en un 92% visitan la escuela para saber la situación académica de sus hijos e hijas, revisan las tareas asignadas, les ayudan en la realización, acuden a las reuniones convocadas, les motivaban a hacer sus tareas. El 94% conversaba respecto a las tareas y los proyectos y el 89% buscaba ayuda calificadas a sus hijos e hijas. Los resultados obtenidos en esta tabla demuestran que los padres cambiaron su paradigma respecto a la forma de trabajar con sus hijos e hijas. Aquí ese observa que los padres asumieron su rol y se involucraron notoriamente en las actividades escolares de sus hijos e hijas.

Resultados de la entrevista aplicada a la maestra luego de la implementación

La maestra contestó que los padres ya habían mejorado, puesto que ya tenían mucho contacto con los mismos, por su parte los estudiantes cumplían con su rol a raíz de que sus padres revisan sus tareas. (P. 1).

“Las tareas asignadas para hacerse en el hogar llegaban hechas, dado que los padres si revisaban sus tareas y les ayudaban a completarlas”. (P. 2).

Las respuestas de los estudiantes si se compara con la parte inicial ha cambiado, los alumnos manifestaron hacer las tareas, que les gustaba porque sus padres ya se interesaban por ellos y les motivaban independientemente de sus responsabilidades. (P. 3).

La maestra dijo que después de la implementación había observado cómo los padres le daban el apoyo que ella necesitaba para poder hacer un mejor trabajo. (P. 4).

Enfatizó que los estudiantes mejoraron su disciplina y mostraban mucho interés durante el proceso de enseñanza, esto con miras a conseguir altas calificaciones para poder mostrárselas a sus padres (P. 5).

Indicó que aunque los padres anteriormente habían admitido sus faltas para esta ocasión ya habían entendido la gran importancia que tenía la idea de involucrarse en la educación de sus hijos e hijas. (P. 6).

[Una docente] expresó que si algunos de sus niños habían tenido problemas de salud, entendía que sus padres les iban a atender, puesto que la relación con estos había cambiado y existía más comunicación entre los actores. (P. 7).

Dijo que los padres se presentaban al curso cada vez que eran convocados e incluso sin ser convocados, que había observado un cambio de actitud, puesto que su finalidad estaba cambiada, ya no iban a quejarse, más bien agradecían y asumían su responsabilidad. (P. 8).

Como conclusión del presente trabajo de investigación acción sobre el acompañamiento de los padres en la educación formal de los estudiantes de quinto grado, sección A de la Escuela "Sor Leonor Gibb", año escolar 2012-2013. Concluimos que:

1. El acompañamiento de los padres al proceso educativo de sus hijos aumenta el rendimiento académico de los mismos, esto se debe a que el apoyo que perciben les motiva e incentiva cada vez a ser mejor.
2. El apoyo que reciben los maestros de los padres y madres les permite alcanzar la consecución de los objetivos que este se traza.
3. La relación padre-estudiante con el vínculo educativo enlazado es un eslabón que permite la comunicación entre ambos, logrando con dicha relación una conexión directa de lo que sucede en cada uno de los espacios.
4. Cuando la escuela planifica actividades que involucran a los padres, se logra con los mismos mayor participación, mejor interacción, a su vez les compromete y los hace de forma directa actores del proceso.
5. La implementación del plan de acción, produjo cambios significativos en los padres de los estudiantes del quinto grado, sección A de la Escuela "Sor Leonor Gibb", pues las actividades plasmadas y ejecutadas les ayudaron a involucrarse más en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, los cuales a su vez mostraron mayor interés en sus actividades escolares.
6. La metodología de investigación-acción ayuda al docente a generar cambios en el aula, de igual modo les da poder, puesto que los mismos mejoran sus prácticas y encuentran soluciones a los problemas encontrados.

Referencias

- Almas, A. C. (2012). *La responsabilidad de formar a los hijos*. Recuperado de <http://www.almas.com.mx/mx/ppas-y-mmas/educacin-familiar/responsabilidad-de-formar-a-los-hijos.html>
- Carreras, M. (2012). *La continuidad del aula: La familia un peso extra para la escuela?* Recuperado de <http://www.revistarazones.com/arteduca01.html>
- De Plaza, J. D. (2011). *Los padres y el estudio de sus hijos*. Recuperado de http://www.paratufamilia.com/index.php?option=com_content&id=article&id=176:1os-padres-y-el-studio-de-sus-hijos&catid=58:educacion&Itemid=64
- Javaloyes, A. (2012). *Papel de la familia en la educación de sus hijos*. Recuperado de http://www.apepa.Org/index.php?menú=documentos&id_doc=304&show=1
- Espitia, R. E., Carrascal, M., & Montes Rotela (2009). *Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo*. Recuperado de http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/invest_desarrollo/171/04%20INFLUENCIA%20DE%20LA%20FAMILIA.pdf
- Fernández, Y., Viamonte, M., Leyva, J., & Leyva, L. M. (2007). *Vías de preparación de las familias niños y niñas de edad*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/experiencias131.htm>
- García, D. A. (2007). *La falta de atención de los padres crea hijos con bajo rendimiento escolar. Educación primaria*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos46/falta-atencion-padres/falta-atencion-padres2.shtml>
- Jaramillo, E., Maussa, L., Sibaja, E., & Soto, M. (2010). *Falta de acompañamiento de los padres de familia, un problema que afecta a los niños y niñas en su proceso de aprendizaje*. Recuperado de <http://falta-deacompaamiento.blogspot.com/>
- Latorre, A. (2003). *¿Qué es la investigación acción?* Recuperado de <http://scribd.com/doc/27686077/Que-Es-La-Investigacion-Acción>.
- Paulino, A., & Castillo, J. (2010). *Integración de padres, madres y tutores en el Proceso de formación educativo de sus hijos*. Recuperado <http://www.monografias.com/trabajos82/integracion-padres-proceso-educativo/integracion-padres-proceso-educativo4.shtml>
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar* (5ta. Ed.). Barcelona: Editora Grao.
- Román Matías, M. (2009). *La influencia de los padres y de la comunidad en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura*. Recuperado de http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis_Educacion/Ens_Preescolar/MRomanMatias.062309.pdf
- Sánchez, P. (2006). *Discapacidad, familia y logro escolar*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1538Escobedo.pdf>
- Sarmiento, J. (2009). *El acompañamiento de los padres en la etapa escolar de sus hijos*. Recuperado de <http://www.caracol.com.co/opinion/bloggers/blogs/enfamilia/el-acompanamiento-de-los-padres-en-la-etapa-escolar-de-sus-hijos/blog/762991.aspx>

4^{TO}

CONGRESO
INTERNACIONAL



ideice

20
13

UN NUEVO MAESTRO PARA UNA NUEVA ESCUELA

POSTERS

Además de las presentaciones orales realizadas en cada panel del IV Congreso Internacional IDEICE 2013, se dio la oportunidad a otros estudios de presentarse en un cartel o poster para exhibirse en las proximidades de los salones en donde se desarrolla el congreso. A continuación se presentan los estudios exhibidos en esta modalidad.



Liceo científico Dr. Miguel Canela Lázaro.

Título de la Investigación

Kinesiología Educativa: Aportes a la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Problema de Investigación

La adquisición de la gramática por los métodos tradicionales en los cursos de Lenguas Extranjeras se dificulta, siendo esta estigmatizada como aburrida y poco interesante, lo cual repercute negativamente en los logros y desmotiva a los alumnos..

Metodología

El enfoque de investigación utilizado fue la investigación-acción. Dentro de las estrategias implementadas estuvieron las pruebas con tiempo límite (time testing), la observación de resultados de pruebas cortas y su registro inmediato, las técnicas de voleibol en el aula, futbol en el aula, la pelota de papel y el cambio de contexto (prácticas al aire libre).

Objetivo General

Mostrar las ventajas de utilizar la kinesiología educativa en el proceso de aprendizaje de los aspectos gramaticales y en la proficiencia en una segunda lengua.

Resultados

Se observó una inmediata reacción positiva hacia la metodología innovadora, observable en los siguientes aspectos:

- Se mantuvo la atención y el interés en el aula.
- Se facilitó el trabajo docente al tratarse de actividades divertidas.
- La participación de los estudiantes en las prácticas gramaticales fue entusiasta.
- La enseñanza se dio con menos stress y más motivación.
- Se vio un dinamismo generalizado del ambiente educativo.

En todos los grupos observados pudo documentarse aumento en los aciertos en pruebas cortas, pruebas de tiempo controlado y en desempeño de la lengua hablada. De los cuatro equipos académicos participantes en el estudio, uno logró la puntuación más alta en 81%, dos de ellos un promedio de 93%, y el otro en 100%. En vista de esto, se recomienda continuar utilizando la kinesiología educativa como una opción de estudio de los aspectos gramaticales de la lengua, ya sea extranjera o materna.

Autores

Adalgi Martinez Valerio, M.A.

Escuela Experimental Luís Napoleón Núñez Molina.

Título de la Investigación

Desarrollo de los contenidos matemáticos desde la resolución de problema en sexto grado de la Escuela Experimental Luís Napoleón Núñez Molina.

Problema de Investigación

Las prácticas pedagógicas de la clase de matemática en el centro educativo se han caracterizado por la implementación de técnicas de enseñanza que promovían el aprendizaje memorístico. Dichas actividades, la mayoría de las veces, sólo requería resolver operaciones aritméticas básicas, lo que limitaba el desarrollo de las destrezas lógicas y creativas del pensamiento matemático. Esto se hizo más evidente al reflexionar y analizar las planificaciones, el desarrollo de la docencia y los procesos de evaluación.

Metodología

La metodología seguida se desarrolló a partir del modelo de Investigación-Acción y se apoyó en la propuesta cíclica de Kemmis, esbozándose cuatro momentos: planificación, observación, acción y reflexión. La recolección de los datos se realizó a través de una observación semi-estructurada, fichas de evaluación, rúbrica, escalas valorativas, diarios reflexivos, fotografías.

Objetivo General

Optimizar los procesos de enseñanza de los contenidos curriculares desde la resolución de problemas prácticos como metodología de enseñanza en sexto grado.

Autores

Eliacim Serrata Taveras, Patria Ynggrid Arias, Elizabeth García Hernández.

Resultados

En la docencia:

- Innovación en la aplicación de metodología de enseñanza basada en la resolución de problemas.
- Incorporación de procedimientos metodológicos: Etapa 1: explicación del proceso de resolución de problemas. (solución, procedimiento, operación, respuesta y comprobación ; etapa 2: análisis del la situación problema y etapa 3: construcción de la teoría para propiciar aprendizajes activos y significativos de la matemática.
- Cambio de enfoque del docente sobre el manejo o aplicación de los contenidos y teoría en la resolución de problemas.

En los aprendizajes:

- Promovió el buen uso de las operaciones aritméticas básicas en la resolución de situaciones problema.
- Manejo apropiado de los procedimientos a seguir en la resolución de problemas por el estudiante.
- Suscitó una actitud reflexiva antes, durante y después de aplicar las operaciones para resolver problemas.
- Impactó de forma positiva los resultados de aprendizajes en las evaluaciones de los temas abordados

En lo referente al acompañamiento:

- Impactó la cultura del diálogo reflexivo, focalizado en la mejora de la aplicación de estrategias de enseñanza.
- Generó la creación de un ambiente de colaboración pedagógica director-docente.
- Suscitó la creación de fichas de acompañamientos específicas que permitieron recolectar informaciones precisas sobre el desempeño docente en el área de matemática.

Escuela Nelo Marte.

Título de la Investigación

Implementación de las TICs en el Proceso Enseñanza Aprendizaje del Inglés en los estudiantes de quinto grado de la Escuela Nelo Marte.

Problema de Investigación

Durante el proceso de enseñanza aprendizaje de esta asignatura en la escuela Nelo Marte se visualizaron las siguientes situaciones que afectaban la adquisición de los conocimientos de los estudiantes de quinto grado: la falta de estrategias motivadoras e innovadoras durante la enseñanza del inglés, la poca motivación hacia las lenguas extranjeras, la indisciplina y la falta de recursos tecnológicos que afiancen los conocimientos del idioma.

Metodología

Este proyecto de investigación está enmarcado en el enfoque cualitativo, es decir, investigación- acción.

Se asumirá el modelo de Kemmis (1988), citado por Latorre (2007, p. 32).

Objetivo General

Implementar las TICs en el proceso enseñanza aprendizaje del Inglés en los estudiantes de 5to grado de la Escuela Nelo Marte.

Resultados

Logro de los propósitos planteados debido a que, los estudiantes se integraron más al proceso de Enseñanza Aprendizaje y por ende adquirieron los conocimientos y las competencias requerida en su nivel.

Con la utilización de las TICs se pudo tomar en cuenta el ritmo y la forma de aprendizaje de cada estudiante, en tal sentido, los estudiantes asumieron los contenidos en menor tiempo y con mayor calidad debido al uso de las TICs.

El docente pudo realizar una mayor diversidad de actividades por las facilidades que brindaron esos recursos tecnológicos.

Autores

Lic. Fernando Hidalgo, Lic. José Castillo Arias.

Distrito Educativo 11-07, Villa Isabela, Puerto Plata, R.D.

Título de la Investigación

Diagnóstico sobre la supervisión y su impacto en la calidad educativa, percibida por maestros/as del nivel medio del Distrito Educativo 11-07, Villa Isabela, Puerto Plata.

Problema de Investigación

Se ha observado en la práctica que surgen problemas en las actividades de supervisión, pues al haber sido esta tradicionalmente fiscalizadora según la práctica de la educación dominicana, esto ha provocado en el maestro actitudes y opiniones contrarias a la misma.

Metodología

La presente fue una investigación descriptiva sobre la supervisión y su impacto en la calidad educativa, percibida por los maestros en el nivel medio del Distrito Educativo 11-07; el estudio se clasificó como transversal, pues la percepción fue tomada y referida a un momento específico dentro del trabajo. (Hernández, Fernández y Batista, (1995).

Población. Todos maestros y maestras del sector público que laboran en el nivel Medio del Distrito Educativo 11-07, los cuales sumaron un total de 38 individuos tanto de la zona rural como urbana.

El tamaño de la muestra fue de 17 maestros y maestras los cuales fueron seleccionados de forma aleatoria y estratificada.

Objetivo General

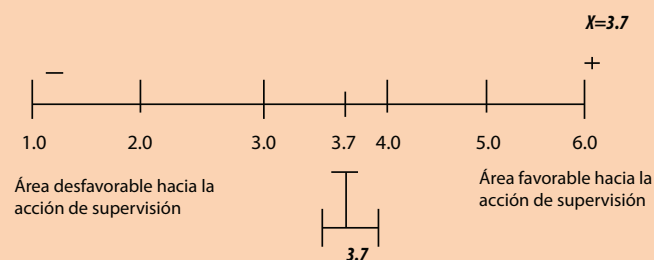
Diagnosticar en qué medida la supervisión escolar está contribuyendo al mejoramiento de la calidad educativa.

Autores

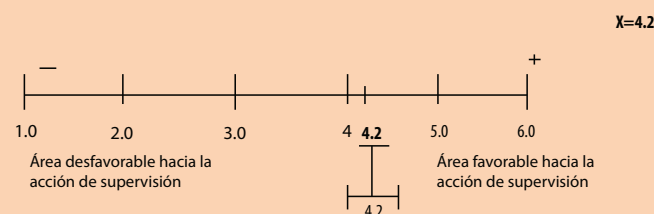
Lic. Franklin Taveras Ventura.

Resultados

Los resultados de este estudio indican que los maestros y maestras del Distrito Educativo 11-07 perciben la acción de supervisión escolar como ligeramente buena o favorable, en relación a su labor docente, según lo refleja la media de 3.7 en una escala de 1 a 5 (Gradación: Rensis Likert).



El promedio general de repuestas de los maestros y maestras con relación a la percepción que ellos tienen sobre la medida la acción de supervisión y cómo contribuir a la mejora de la calidad de la educación (4.2); indica que el personal docente del Distrito educativo 11-07, valora de manera favorable el rol que la supervisión juega en el mejoramiento de la calidad educativa en este Distrito.



Medidas y desviaciones estándar por variables

VARIABLES	N	MEDIA	DESV. ESTÁNDAR
Percepción de la acción de supervisión	17	3.7	0.51
Actitud hacia la supervisión escolar	17	3.49	0.94
Percepción relacionada con el cómo la acción de supervisión influye en la calidad educativa	17	4.2	0.17

Escuela Fidel Jorge Sánchez.

Título de la Investigación

Implementación de estrategias que favorezcan el interés de los estudiantes de 5to grado en la asignatura de Lengua Española de la Escuela Fidel Jorge Sánchez.

Problema de Investigación

Los estudiantes de quinto grado de la escuela “Fidel Jorge Sánchez” se mostraban desinteresados durante la clase de Lengua Española, estos iban perdiendo el interés, la motivación y la atención, lo cual conlleva a un ambiente de indisciplina en el aula durante todo el proceso.

Metodología

La metodología utilizada corresponde es la investigación-acción. Se utilizó el modelo de Kemmis desarrollado a partir del modelo de Lewis, el cual organiza el proceso apoyado en dos ejes: uno estratégico, que lo constituye la acción y la reflexión y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación.

Se utilizaron distintas técnicas que hicieron posible la recolección de información para sustentar el objeto de estudio, entre ellos están: la observación, la entrevista, nota de campo, el diario, grupos focales, entre otras.

Objetivo General

Implementar estrategias que favorezcan el interés de los estudiantes de 5to grado en la asignatura de Lengua Española, de la Escuela “Fidel Jorge Sánchez”.

Resultados

a) La puesta en práctica de estrategias innovadoras en el área de Lengua Española arrojó resultados positivos, ya que los estudiantes mejoraron la calidad de su aprendizaje logrando aprendizajes significativos y mejores resultados; b) el interés y la motivación de los niños por cada sección de clase se mantuvo desde el inicio del proyecto hasta su culminación; c) la profesora se mantuvo en una actitud positiva e innovadora y

de consenso durante el desarrollo de dicho proyecto; d) durante todo el proceso los estudiantes mantuvieron una disciplina funcional; e) a través de la aplicación de dicho proyecto, los estudiantes desarrollaron competencias lectoras (comprensión, análisis, fluidez, entonación).

Autores

Lic. María Florentina Álvarez , Lic. María Ureña Tavera.

ESCUELA INICIAL Y BASICA URANIA MONTAS.

Título de la Investigación

Implementando estrategias que potencian el aprendizaje de las matemáticas.

Problema de Investigación

Dificultad en la implementación de estrategias que potencian el aprendizaje de la matemática en los estudiantes del séptimo grado matutino, Distrito educativo 02-05, San Juan, durante el período escolar 2012-2013.

Metodología

La metodología utilizada en este proyecto recibe el nombre de investigación-acción.

Se implementaron estrategias innovadoras aplicadas mediante las dimensiones numéricas, geométricas, métrica, estadística y de resolución de problemas. Entre las estrategias aplicadas podemos mencionar:

talleres participativos, conferencias socializadas; intervenciones áulicas, análisis de situaciones reales, olimpiadas matemáticas y prácticas sistemáticas.

Objetivo General

Elevar el nivel de aprendizaje en el área de la matemática a través de la implementación de estrategias que potencian las competencias numéricas, geométricas, métricas, estadísticas y lo relacionado con la resolución de problemas en estudiantes de séptimo grado.

Resultados

Mediante la aplicación de este proyecto de investigación-acción sobre las estrategias que potencian el aprendizaje de las matemáticas se elevó el nivel de aprendizaje de los estudiantes del séptimo grado de la escuela Básica Urania Montás, la cual superó el porcentaje de dificultad diagnosticado al inicio de un 91% de dificultad disminuyéndolo en un 62%, y con relación a las competencias el porcentaje total superado fue de un 37%.

El aprendizaje se ha elevado gracias a la aplicación de estrategias innovadoras, al planeamiento constante y oportuno de cada actividad, al buen uso de los recursos y medios de enseñanza. Al buen dominio de los facilitadores de cada acción, el excelente control de la disciplina y la extraordinaria motivación intrínseca de los estudiantes y de sus padres para mejorar la educación en esta área realizando un esfuerzo ya que nos apoyaron en este proyecto aun en días en que no hubo docencia.

Autores

Nourys Fca. Roa Fernández, Salvador Antonio Valdez Ramírez.

Escuela Flor del Campo.

Título de la Investigación

Implementación de estrategias que favorezcan el desarrollo del razonamiento lógico matemático a través de la resolución de problemas en la cotidianidad, en estudiantes de del nivel básico.

Problema de Investigación

Se observa en los estudiantes de 6to A de la escuela Flor del Campo pocas habilidades para aplicar los conocimientos adquiridos en el aula en su diario vivir, a la vez que se presentan debilidades en la realización de operaciones matemáticas, lo que dificulta el razonamiento lógico matemático y la resolución de problemas.

Metodología

Esta investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, dentro de esta, en la investigación-acción. Se utilizó el modelo de Kemmis, según las fases propuestas y consignadas en este modelo: planificación, acción, observación y reflexión

Objetivo General

Implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorezcan el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en los estudiantes del sexto grado, a través de la resolución de problemas de su cotidianidad

Resultados

A través de la resolución de problemas en la cotidianidad. Estos elementos de innovación pueden visualizarse a través de los ejercicios y reflexiones realizadas por el estudiantado al expresar que para ellos, anteriormente, la matemática era un terror, que no querían que la profesora llegara. Dijeron: Pero “por qué daña el momento”; sin embargo “ahora somos un grupo más unido: la unión hace la fuerza para aprender”.

En las diferentes intervenciones que se realizaron se observó que día tras día la integración se hacía más de cerca por el entusiasmo y el interés que mostraban los estudiantes para asumir las actividades implementadas que favorezcan el desarrollo del pensamiento lógico a través de la resolución de problemas de la cotidianidad

Autores

Rosario Altigracia Morillo, M.A; Yocasta Dinorah Cruz, M.A.

VIII. PALABRAS DE CIERRE DEL IV CONGRESO

Dr. Julio Leonardo Valeirón

Agradecemos a los señores doctores, Juan Ignacio Pozo y José Antonio Castorina, la gentileza que han mostrado al participar en este IV Congreso Internacional IDEICE 2013. Sus ideas, por lo que hemos ido apreciando, han generado cambios mentales. Esperamos que se constituyan, con el paso del tiempo, en cambios relativos a las prácticas educativas y la formación docente.

Queremos agradecer también, a todo el personal que ha hecho posible este grandioso evento:

1. Al personal que conforma el IDEICE: una vez más se puso de manifiesto lo potente que es el trabajo en equipo, incluso a pesar de los múltiples factores externos que hasta en la misma semana pasada atentaban contra la realización de este evento. Al final todo ha resultado exitoso y satisfactorio.
2. A los funcionarios del MINERD, pues de alguna u otra manera han dado su apoyo en las diferentes etapas de este proceso.
3. A los amigos de Radio Red y Televisión Educativa, siempre están en disposición de colaborar con la transmisión del Congreso.
4. Al personal del hotel que nos han hecho la estadía agradable.
5. A todos los expositores y las expositoras que fueron quienes pusieron la sustancia de este IV Congreso.
6. Y, por supuesto, a todos ustedes: maestros, maestras, directores de centros, técnicos docentes distritales, regionales y nacionales, así como de las instituciones del sector educativo que han estado presentes durante estos días, participando activamente en los paneles y demás actividades del Congreso.

A lo largo de estos tres días hemos podido constatar la importancia y la relevancia que tiene para nuestro país, el significado y el sentido del lema que nos dimos: *"Un nuevo maestro para una nueva escuela"*.

Un nuevo esquema mental surge: maestros y estudiantes protagonistas activos, el primero del proceso didáctico y el segundo, de los procesos de aprendizajes.

En la actual gestión de gobierno se han tomado grandes y valientes decisiones:

1. Aumento significativo del Presupuesto (para Educación)
2. La Jornada Extendida
3. Quisqueya Aprende Contigo
4. Quisqueya Empieza Contigo, entre otras iniciativas.

Este conjunto de iniciativas tienen al final que afirmar un importante supuesto para que puedan lograr su total éxito: un profesional de la enseñanza debe tener las competencias necesarias, la motivación y el compromiso por ofrecer una gestión educativa de calidad. Esto es lo que, finalmente, puede asegurarnos el propósito fundamental del sistema educativo: que todos los niños, las niñas y adolescentes dominicanos, así como las personas adultas, aprendan bien. Como dijo el Dr. Castorina en su conferencia magistral: *"a qué va un niño a la escuela, si no fuera para su desarrollo pleno"*.

Si necesitamos mayor inversión, si requerimos una Jornada Extendida, si es preciso iniciar los procesos educativos en las edades tempranas, así como luchar con los padres y madres alfabetos es justamente para alcanzar ese gran cometido antes referido: que todos nuestros niños, niñas y adolescentes aprendan.

En estos días hemos reafirmado la complejidad de alcanzar tal propósito. Es necesario pasar por una reforma curricular, basándose en una mejor y más clara concepción de cómo los sujetos *aprenden* y que esta concepción guíe la formación inicial y continua de los docentes; pero que también guíe la organización de la escuela en virtud de tales procesos de desarrollo. El sistema educativo con todas sus políticas, la formación docente y la organización de la escuela deben hacerse en función de esos sujetos que aprenden. No son los niños, niñas y adolescentes quienes deben adaptarse a la escuela, al contrario, es ella, la escuela, la que debe ser repensada y adecuada a los sujetos, brindándoles todas las oportu-

nidades y condiciones necesarias para aprender y desarrollarse. Esa es la razón de ser de las didácticas específicas de las áreas y la didáctica general de la escuela.

La escuela debemos organizarla de tal manera que propicie prácticas de gestión pedagógicas desarrolladora de estos procesos de aprendizaje. Los aprendizajes que debe propiciar la escuela; solo serán posibles si se organizan los procesos pedagógicos en coherencia con esos mismos aprendizajes. Como bien señalaba el Dr. Castorina, *"la estructura del pensamiento de los niños, niñas y adolescentes en la escuela serán posibles, según se organicen los procesos didácticos"*.

Desde una perspectiva de la complejidad, esto debemos visualizarlo como: Un niño que aprende en un aula que aprende; de una escuela que aprende en una comunidad que aprende, y diría más, *de un sistema educativo que aprende en una sociedad que aprende*. Lo que está en juego en el desarrollo de las políticas educativas es una cuestión que desborda el mismo sistema educativo: es un asunto de interés del Estado y toda la sociedad, en su conjunto.

Cada una de las 940 personas aproximadamente que están aquí, desde nuestro ámbito de acción, desde nuestra función concreta: el aula, la escuela, el Distrito, la Regional, la Sede, el país, debemos apuntar hacia lo mismo: ofrecerles a nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes adultos, oportunidades de aprendizaje situadas en contextos culturales concretos, que respondan a los intereses de ellos y de la sociedad dominicana.

Estamos en una nueva coyuntura educativa... Estamos en un momento histórico especial. Ya no tendremos la excusa de la *"baja inversión"* en educación, estamos ante el reto de ser más eficientes y efectivos. Estamos en un momento trascendente en el cual todos nuestros intereses: personales o grupales, deben estar colocados en nuestros niños, nuestras niñas y adolescentes para ofrecerles una educación de calidad, ya que como me han oído muchas veces decir: Por derecho les corresponde y que por ética debemos ofrecerles.

Muchas gracias.



ideice

Av. César Nicolás Penson No. 30

Gazcue, Santo Domingo, D.N.

Tel.: +1 (809) 732-7152

www.ideice.gob.do