

10^o CONGRESO INTERNACIONAL IDEICE • 2019



ESPACIO DE DESARROLLO
CURRICULAR

MEMORIA



www.ideice.gob.do

MEMORIA

10.º Congreso Internacional IDEICE 2019

Memoria del 10.º Congreso Internacional IDEICE 2019

Coordinación

Julián Álvarez Acosta

Compilación

Francisco Javier Martínez Cruz

Diseño y Diagramación

Yeimy Olivier

Natasha Mercedes Arias

Corrección de estilo

Roque Santos

Colaboración

Lidia Moreta

Centro de Gestión de la Información y Documentación

Dilcia Armesto Núñez

Derechos reservados

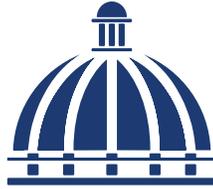
© 2021 Instituto Dominicano de Evaluación e
Investigación de la Calidad Educativa

Octubre 2021

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

ISSN: 2307-2393

Santo Domingo, D.N.
República Dominicana



GOBIERNO DE LA
REPÚBLICA DOMINICANA

EDUCACIÓN

Luis Rodolfo Abinader Corona
Presidente de la República

Raquel Peña de Antuña
Vicepresidenta de la República

Roberto Fulcar
Ministro de Educación

Ligia Jeannette Pérez Peña
Viceministra de Educación, Encargada de Servicios Técnicos y Pedagógicos

Gloria Claritza Guevara Arboleda
Viceministra de Educación, Encargada de Asuntos Administrativos y Financieros

Rafael Alcántara
Viceministro de Educación, Encargado de Acreditación y Certificación Docente

Julissa Hernández
Viceministra de Educación, Encargada de Planificación y Desarrollo Educativo

Rafael Bello Díaz
Viceministro de Educación, Encargado de Supervisión y Control de la Calidad de la Educación

Julio César de los Santos Viola
Viceministro de Educación, Encargado de Descentralización y Participación

Carmen Caraballo
Directora Ejecutiva del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa

EQUIPO ORGANIZADOR DEL 10.º CONGRESO INTERNACIONAL IDEICE 2019

Coordinación general

Julio L. Valeirón
Julio César Mejía
Dinorah de Lima
Julián Álvarez

Coordinación técnica

Dinorah de Lima

Subcomisión técnica

Julio César Mejía
Dinorah de Lima
Julián Álvarez

Coordinación organizativa

Cindy Luciano
Francisco Martínez

Comisión de invitados internacionales

Laura López
Rita Cruz

Coordinación de talleres

Liliana González
Mily Grullón
Dilcia Armesto
Mabel Rondón
Lidia Moreta
Wilma González
Delfi Soriano

Coordinación de sesiones temáticas

Julián Álvarez
Dilcia Armesto

Dinorah de Lima
Rita Cruz
Rosa Kranwinkel
Claudia Curiel
Ruth Pión
María Eugenia Amorós

Comisión organizativa

Cindy Luciano
Francisco Martínez
Mily Grullón
Natasha Mercedes
Yeimy Olivier
Esperanza Santos
Ruth Pión
Manuel Ariel Galva
Mabel Rondón
Yennifer Moreno
Lidia Moreta
Wilma González
Delfi Soriano
María Grullón
Ana Karen Familia
Karen Samuel Tomas
José Miguel Cuevas
Radhairis Villalona
Ybernia Matos
Johanna Vázquez
Carmen Then
Eric Morel
Cinthia Acosta
Robert Guerrero
Yenifer Florentino

Plataforma de inscripción

Cindy Luciano
Eric Morel
Karen Tomas
Radhairis Villalona
José Miguel Cuevas
Delfi Soriano
Yenifer Florentino
Ana Karen Familia
Robert Guerrero
Yennifer Moreno
María Grullón

Comisión financiera

Alberto Ramón García Beato
Luis José Pérez Núñez
Mirna Félix Santos
Ana Ysabel Rodríguez Ramírez
María Grullón
Ruth Azcona

Prensa y Comunicaciones

Martha Ortiz
Víctor Vargas
Elaine Martes
Jhanyl Moreta
Enilda Torres

Comisión de diseño

Yeimy Rosa Olivier Salcedo
Natasha Mercedes Arias

Informática

Miguel Frías
Dany Ricardo Capellán Núñez

Ezequiel de la Rosa del Orbe
Gregory Antonio Santos Martínez
Robert Guerrero

Comisión de soporte general

José Luis Rosario Ventura
Ángel María Gutiérrez
Franklin Batista Lugo
Ronny Félix Santana
Martín Alexis Almánzar

Seguridad

Lisselotte Segura Peña

ÍNDICE

Presentación	1
Introducción	3
Acto de apertura	7
Palabras de bienvenida	9
Discurso Inaugural, <i>Adarberto Martínez, exviceministro de Supervisión, Evaluación y Control, en representación de Antonio Peña Mirabal, exministro de Educación</i>	11
Conferencia magistral: El marco de cualificaciones y el sector educativo preuniversitario: retos y perspectivas. <i>Juan Ariel Jiménez</i>	13
Talleres	19
Taller: Lenguaje Integral en el Nivel Inicial	21
Taller: Estrategias de comprensión lectora en los primeros años.....	21
Taller: Kinesia de la danza, educación somática, reconocimiento y sensibilización	22
Taller: ¿Cuál debería ser el perfil de los docentes de las áreas técnico profesional de cara a la cuarta revolución industrial?.....	22
Taller: Cómo Planificar y evaluar secuencia didáctica bajo el Modelo de Enfoque por Competencias, proceso de formación docente	22
Presentación: “Uso de TOMi como una estrategia integradora de las actividades del aula”	23
Conferencia magistral: La importancia de la Formación Dual Alemana en las empresas. Frauke Pfaff	25
SESIONES TEMÁTICAS	
Sesión temática. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora	29
¿Qué pasa en el aula de clase de 1.er grado de Nicaragua? <i>Josefina Vijil y Rebecca Stone</i>	31
La importancia de la comprensión oral para la comprensión lectora en función de las habilidades de decodificación <i>Laura V. Sánchez Vincitore, Aída Mencía Ripley y Carlos B. Ruiz-Matuk</i>	35
Perfiles alfabetizadores de maestras dominicanas del Primer Ciclo del Nivel Primario <i>Dinorah de Lima</i>	37
¿Qué piensa y siente un estudiante sobre su aprendizaje de la comprensión lectora? <i>Mabel Rondón</i>	41

Efecto de la escritura creativa en los indicadores de logros del área de Lengua Española <i>Marygracia Aquino y Mónica Volonteri</i>	45
Sesión temática. Atención Integral a la Primera Infancia	47
Diagnóstico Preliminar Estudio Internacional STEPP <i>Santa Cabrera</i>	49
Línea de base de la evaluación diagnóstica de 3. ^{er} Grado 2020: investigación sobre los retornos de la educación inicial en los aprendizajes <i>Daniel Morales y Rita Cruz</i>	51
Sesión temática. Políticas Públicas Educativas	53
Análisis de la deserción escolar en República Dominicana <i>Claudia Curiel</i>	55
La carrera docente en República Dominicana: formación inicial e ingreso <i>Johanna Vásquez</i>	59
Participación de la familia en la escuela y formación de comités de curso y APMAE <i>Teresa Guerrero y Emily Ega</i>	61
Mejorando los resultados de la escuela por medio de campañas informativas y la participación de la familia en la escuela <i>Catherine Rodríguez y Daniel Morales</i>	65
Evaluación de Impacto del SISVANE <i>Yshabella Reyes</i>	67
Sesión temática. Las Artes en Educación: Retos y Perspectivas	69
Arte y estética en el S.XXI: perspectiva educativa ante el desafío tecnológico <i>Dustin Muñoz</i>	71
Las programaciones didácticas de la cátedra de cuerda en el Conservatorio Nacional de Música de la República Dominicana: un estudio sobre las concepciones de los profesores <i>Lewelyne Paniagua Andújar</i>	75
La presencia de lo negro en la pintura dominicana <i>Manuel Toribio</i>	79
Guía de desarrollo curricular educación artística Nivel Primario: una experiencia de construcción colectiva.....	83
<i>Cruz María Dotel y Aurora Andreina Jiménez</i>	83
Sesión temática. Desafíos para la Formación Docente.....	85
Investigación evaluativa en la educación superior dominicana: evaluación de competencias en las licenciaturas en educación <i>Lidia Losada, Rosa Kranwinkel y Roberto Feltrero</i>	87
Instrumentos para evaluar las competencias de los futuros docentes durante el período de prácticas <i>Jumeiris Ruiz, UNED/España, Lidia Losada, Carmen Gálvez</i>	91
La transición educativa desde un enfoque del cuerpo extendido y las artes contemporáneas <i>Enrique Mediavilla Naranjo</i>	95
La lectoescritura inicial en la formación docente en Centroamérica <i>Paola Andrade, Rebecca Stone, Josefina Vijil</i>	99
Retos de la formación de docente en educación inclusiva. Tecnologías educativas y diversidad funcional <i>Roberto Feltrero, Lidia Losada</i>	103
Acceso a la tecnología como factor de exclusión educativa <i>Emmanuel Silvestre, Vladimir Figueroa</i>	107

Uso y satisfacción de los estudiantes sobre las posibilidades docentes de un entorno virtual: una experiencia de aprendizaje combinado <i>José Luis Escalante, Roberto Feltrero, Ana Teresa Valerio</i>	109
CONFERENCIAS Y COLOQUIO	111
Conferencia: "Liderazgo directivo en Iberoamérica" Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) <i>Analía Rosoli</i>	113
COLOQUIO: Marco de cualificación y su impacto en el Sistema Educativo Dominicano <i>Participantes: Maura Corporán, Rafael González, Ramona Mejía, Sarah Martín y Mercedes Matrillé.</i>	117
CONFERENCIA: Educación somática desde el arte y cuerpo "pedagogía del loto" respirar, pensar, actuar. Educando como acto de amor <i>Alexander Rubio Álvarez</i>	121
CLAUSURA	123

PRESENTACIÓN

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, IDEICE, es una realidad institucional posicionada en el sistema educativo dominicano a nivel nacional e internacional. Como órgano descentralizado del Ministerio de Educación tiene la responsabilidad de gestionar la evaluación y la investigación de la calidad educativa, con rigor científico. En esos resultados se ha de sustentar la gestión educativa, ya que una gestión informada, basada en evidencias científicas, resultado de estudios de evaluación e investigación, puede mejorar la toma de decisiones.

El IDEICE fundado el 25 de junio del año 2008, mediante Ordenanza 3-2008, ha asumido la responsabilidad asignada de rendir cuentas a la sociedad dominicana sobre la calidad de la educación y el desempeño de los diferentes actores que accionan, para que la educación sea cada día de mejor calidad. Esta responsabilidad ha incidido, de manera directa, en los diferentes niveles y modalidades en que se organiza y estructura el sistema educativo dominicano.

Los resultados de los estudios realizados por el IDEICE se han ido divulgando por diferentes medios. El evento de mayor difusión y alcance es el Congreso internacional IDEICE. Éste se celebra desde el año 2010, en el mismo se han presentado numerosos estudios realizados por investigadores del IDEICE y de otras instituciones aliadas, a nivel nacional e internacional.

El presente documento que se pone a disposición de toda la comunidad educativa contiene la memoria de todas las actividades del 10.º Congreso Internacional IDEICE 2019. Son diez años en los que el IDEICE ha ido creciendo y madurando en su labor investigativa. Esto se ha convertido en impulso y motivación para mejorar la realización de este evento en el que se han dado cita investigadores y evaluadores, gestores educativos, técnicos docentes, maestros y otros agentes interesados por la educación.

En 10 años, hay un camino recorrido, en el que se ha presentado cuenta al país de los avances y desafíos de la educación dominicana. Al momento de publicar este documento, año 2021, el mundo está siendo afectado por una pandemia, denominada COVID 19, que ha cambiado la vida de los seres humanos, su modo de relacionarse, el trabajo, la economía, pero sobre todo ha inci-

dido de manera determinante en la educación a nivel global. La presencia de los estudiantes en las escuelas ha sido sustituida por la modalidad virtual. Cambiando totalmente la manera de enseñar y aprender.

La normalidad de la vida de los pueblos ha cambiado, lo que se constituye en un desafío, particularmente para el sistema educativo, porque obliga a repensar lo que se ha hecho, pero, además, es la oportunidad de introducir los cambios que ya se hacían necesarios. En este contexto una cultura de evaluación e investigación será un poderoso aliado de las grandes transformaciones que demanda la educación y la sociedad.

El IDEICE tiene la responsabilidad de reflexionar, autoevaluar su trayectoria, ser parte del cambio y contribuir con el sistema educativo a responder a sus grandes desafíos.

INTRODUCCIÓN

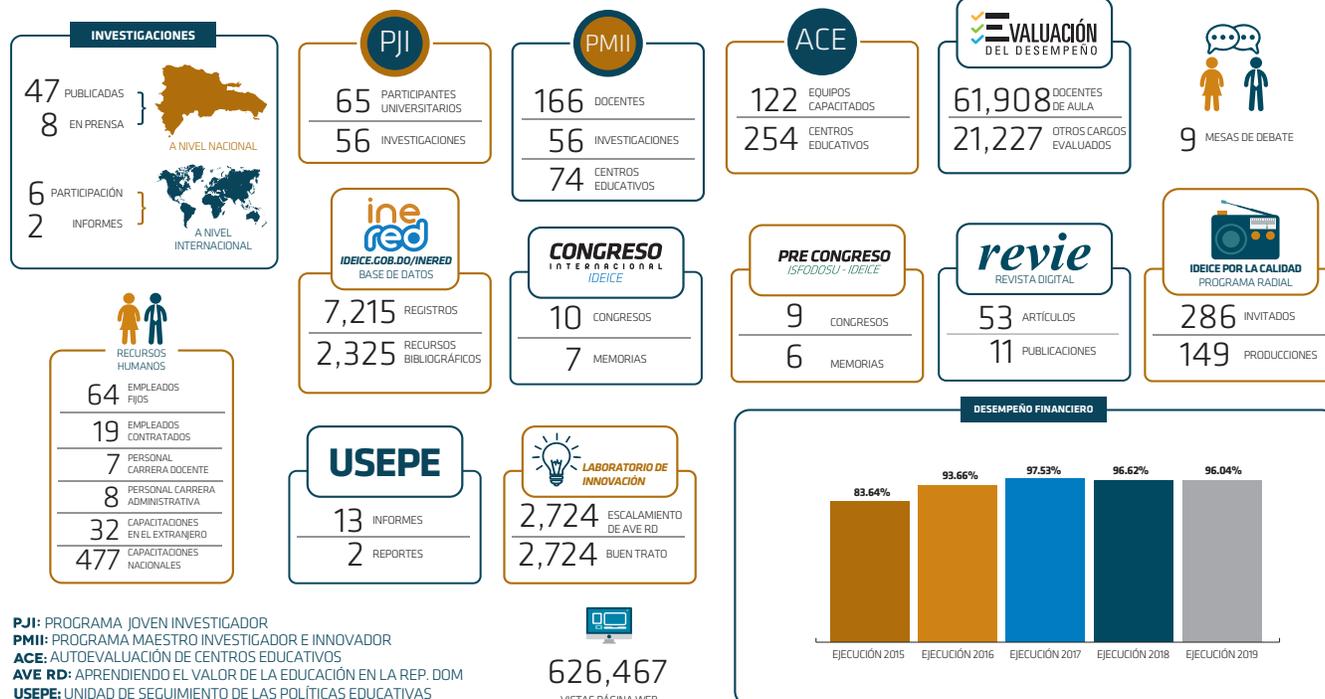
Desde el año 2010, el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, IDEICE, celebra su congreso anual. En esta oportunidad corresponde al 10º Congreso Internacional IDEICE 2019. En cada versión se escoge un lema que orienta el espíritu del congreso, en base al cual, las conferencias magistrales dictadas pretenden arrojar luz sobre temáticas en las que se pretende incidir, aportando ideas para esclarecer el debate e iluminar las acciones y la toma de decisiones; y también ofrecer luz sobre los temas que se debaten a lo interno del sistema educativo dominicano. En los últimos congresos los lemas giraron en torno al aspecto curricular debido a que el sistema estaba embarcado en una readequación curricular. En respuesta a eso, para este año se tomó como lema “El aula: espacio de desarrollo curricular”. La actividad se desarrolló los días 2, 3 y 4 de diciembre de 2019 en los salones del Hotel Dominican Fiesta de la ciudad de Santo Domingo.

El aula como espacio físico es donde se concretiza la propuesta curricular, a través del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es donde se aprenden los conocimientos de las ciencias y se fortalece la conciencia de las normas morales y las buenas costumbres. Esta dimensión física del aula adquiere una connotación de sentido que acompaña a los ciudadanos a ver en la organización de la sociedad, manifestada en la actuación de cada día, un entorno de aprendizaje que ha de fortalecer la conciencia ciudadana. Se ha de esperar que lo que inicia en el aula sea la motivación para seguir aprendiendo las virtudes morales e intelectuales, modeladas por la sociedad, las que contribuyan a hacer de cada individuo un ciudadano virtuoso.

El IDEICE tiene 12 años de fundado. Su madurez en lo que hace se muestra en 10 congresos realizados. A continuación, se presenta una infografía como muestra de sus realizaciones:



2008-2019
Diciembre



PJI: PROGRAMA JOVEN INVESTIGADOR
PMII: PROGRAMA MAESTRO INVESTIGADOR E INNOVADOR
ACE: AUTOEVALUACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS
AVE RD: APRENDIENDO EL VALOR DE LA EDUCACIÓN EN LA REP. DOM
USEPE: UNIDAD DE SEGUIMIENTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

En la presente memoria se da cuenta de las principales actividades del desarrollo del 10.º Congreso Internacional IDEICE 2019.

El primer momento es la formalidad del acto de apertura. Correspondió al Dr. Julio Leonardo Valeirón, director ejecutivo del IDEICE de entonces, las palabras de salutación y bienvenida a todos los presentes. En sus palabras resaltó la oportunidad que se tiene, a través de este evento, de conocer la realidad de la educación dominicana, así como también, otros esfuerzos a nivel internacional en los que se muestran otras visiones del quehacer educativo que contribuyen a reflexionar lo que se hace en favor del sistema educativo.

El discurso inaugural del congreso está reservado para el ministro de educación. En esta oportunidad lo tuvo el viceministro de educación, Dr. Adalberto Martínez, en representación del ministro Antonio Peña Mirabal. Puntualizó, a propósito del lema, que la interacción que se da en el aula entre los maestros y alumnos propicia un sentido crítico que los acompaña en su posterior desarrollo como individuo y como persona y, sobre todo, valorado como una contribución curricular a los futuros ciudadanos. En este sentido, manifestó su aspiración de que el desarrollo curricular sea el escenario donde se dé permanentemente un contrato social entre la familia, la comunidad y el centro educativo a fin de lograr el objetivo educativo de tener ciudadanos educados.

La conferencia magistral titulada: “El marco nacional de cualificaciones y el sector educativo preuniversitario: retos y perspectivas”, estuvo dictada por el ministro de economía, planificación y desarrollo, Juan Ariel Jiménez. En su disertación valoró el lema del 10º congreso, afirmando que es en el aula donde se dan los aprendizajes de los niños, adolescentes y jóvenes. Además, puntualizó que el marco nacional de cualificaciones se trata de un proyecto de ley que pretende llegar a acuerdos en todo el sector educativo nacional. En el marco de ese proyecto, la cualificación está definida como un resultado formal de un proceso que llevaría el individuo, donde se evalúe y valide que haya tenido resultados de aprendizajes y ese resultado formal lo habilita para continuar estudiando o para insertarse en determinados puestos de trabajo. Entonces, ¿qué es el Marco Nacional de Cualificaciones? Es el incremento consensuado de clasificación de las cualificaciones en función de un conjunto de criterios que dice donde estar cada uno. El marco implica un sistema de evaluación de las competencias adquiridas de manera

formal o no, según unos criterios establecidos, y que, si es positivo el resultado, la persona puede ser certificada en lo que ha dado muestra de lo que sabe hacer. Eso estará amparado legalmente por los alcances de la propuesta de ley del marco de cualificaciones.

El mismo día del acto de apertura, en la tarde, se tuvo la actividad de los talleres. Estos se realizan con el propósito de difundir innovaciones prácticas para el desarrollo de aprendizaje por competencias, estrategias de investigación acción, metodologías para el desarrollo de competencias curriculares en la escuela, entre otros temas. Tienen una duración de tres horas aproximadamente. Los talleres son impartidos por especialistas que han innovado en algún aspecto del ámbito de la enseñanza-aprendizaje o de la investigación.

La finalidad de los talleres es propiciar una competencia práctica en los participantes. El cuadro siguiente contiene los talleres impartidos en este congreso:

TÍTULO	TALLERISTA
La lectura y la escritura en el nivel inicial: prácticas pedagógicas para promover encuentros con la lengua escrita	Ruth J. Sáez Vega
El uso de estrategias para promover la comprensión lectora en los primeros grados	Josefina Vijil
Kinesia de la danza, educación somática, reconocimiento y sensibilización	Alexander Rubio Álvarez
Cuál debería ser el perfil de los docentes de las áreas técnico profesional de cara a la cuarta revolución industrial	Onil Pereyra
Secuencias didácticas en el enfoque por competencias	Milena Vargas Beltrán
Uso de TOMi como una estrategia integradora de las actividades del aula	Fausto Guzmán Paredes

El segundo día del congreso, 3 de diciembre, es el más importante porque es donde se tiene dos conferencias magistrales y las sesiones temáticas.

Hay una novedad introducida en los últimos congresos. Es escoger un área curricular para darle visibilidad, en el que se muestre lo que se está haciendo, y sobre todo si tienen alguna investigación o evaluación. Para este 10.º congreso se escogieron dos áreas: la Dirección de Técnico Profesional y el área de la educación artística que tiene dos dimensiones: La Dirección de la Modalidad en Artes y el área curricular de Educación Artística.

En relación con la Educación Técnico Profesional, la conferencia magistral de apertura sobre el marco de cualificación giraba en torno a la perspectiva que se tiene sobre esta área curricular. En ese orden, la conferencia magistral de inicio del segundo día del congreso

titulada “La importancia de la formación dual alemana en las empresas”, dictada por la señora Frauke Ptaff, directora ejecutiva de la Cámara de Comercio, Industria y Turismo Domínico-alemana. En ella se presentó la experiencia de la formación técnico profesional alemana como un referente de mucho éxito en Europa, un referente de apoyo a la educación técnico profesional y al marco de cualificaciones.

En esta misma línea de interés se presentó el panel: Emprendimiento y Educación Técnico Profesional con las siguientes ponencias:

1. Ley de Emprendimiento y retos para su implementación
2. Qué se está haciendo en el país desde la educación para el desarrollo de emprendimiento
3. Caso: Alianza público-privada-Fundación INICIA
4. Caso: Alianza interinstitucional INTRANT y MINERD
5. Caso: La cooperación de la Unión Europea y la AECID con la formación y Educación Técnico Profesional

Además, la Dirección de Formación Técnico Profesional en colaboración con la Organización de Estados Iberoamericanos puso en circulación los siguientes documentos:

1. Dos guías de emprendimiento para docentes
2. Presentación de plataformas virtuales de Educación Técnico Profesional

La segunda área curricular escogida fue la de Educación Artística. Entre las actividades realizadas estuvo el taller *Kinesia de la danza, educación somática, reconocimiento y sensibilización*, impartido por el famoso educador e investigador Alexander Rubio Álvarez de Colombia. Además, se tuvo la sesión temática *Las Artes en Educación: Retos y Perspectivas*, en la que se presentaron varias ponencias, entre ellas participó el referido investigador. El área cerró con la conferencia magistral de cierre del congreso *Educación somática desde el arte y cuerpo “pedagogía del loto” respirar, pensar, actuar. Educando como acto de amor*, a cargo del mencionado educador e investigador colombiano, Alexander Rubio Álvarez.

El segundo día del congreso, su foco principal está centrado en las sesiones temáticas. En ellas es que se presentan los resultados de los estudios realizado por los investigadores del IDEICE y, además, los investigadores nacionales e internacional invitados a participar. Se presenta la relación de las sesiones temáticas, el número de ponencias y expositores participantes:

NO.	SESIONES TEMÁTICAS	COORDINADOR/ RELATOR	NO. PONENCIAS	NO. EXPOSITORES
1	La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora	Dinorah de Lima/ Analía Rosoli	7	12
2	Atención integral a la primera infancia	Rita Cruz/ Juana Morales	8	11
3	Políticas públicas educativas	Claudia Curiel/ Elianny Medina	7	9
4	Las artes en educación: retos y perspectivas	Ruth Pión/ Félix Rodríguez	6	7
5	Desafíos para la formación docente	Ana Julia Suriel/ Camila Fernández de Córdoba	7	17
Total			35	56

Correspondiente a este día se tuvo un panel dedicado al área de la formación técnico profesional con el título *Emprendimiento y Educación Técnico Profesional*.

TÍTULO PANEL	COORDINADOR/ RELATOR	NO. PONENCIAS	NO. EXPOSITORES
Emprendimiento y educación técnico profesional	Dilcia Armesto/ Aleini Devi Cruz Peñaló	5	7

El segundo día del congreso terminó con la conferencia magistral Liderazgo directivo en Iberoamérica, a cargo de Analía Rosoli y patrocinada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI.

En el tercer día del congreso, 4 de diciembre, se tuvo el tradicional coloquio. El cual estuvo dedicado al área Técnico Profesional, con el título: marco de cualificación y su impacto en el sistema educativo dominicano. Estuvo dirigido por el Dr. Julio Leonardo Valeirón, director ejecutivo del IDEICE, de entonces, acompañado por la directora de formación técnico profesional.

Luego del coloquio se tuvo la conferencia magistral: Educación somática desde el arte y cuerpo “pedagogía del loto” respirar, pensar, actuar. Educando como acto de amor, a cargo del mencionado educador e investigador colombiano, Alexander Rubio Álvarez.

Al término de la conferencia magistral se tuvo las palabras de clausura a cargo del entonces director ejecutivo del IDEICE, Dr. Julio Leonardo Valeirón, quien expresó agradecimiento por la participación nacional e internacional, a través de ponencias y conferencias magistrales. También agradeció el esfuerzo y dedicación de todos los empleados del IDEICE en la organización del 10º Congreso Internacional IDEICE 2019, el que termina logrando la satisfacción de las expectativas creadas.

Después del cierre formal del 10.º congreso se tuvo el simposio PISA 2018, en horario de 3:00 a 6:00 p.m. sobre el informe de los resultados de ese año. Los resultados presentados del país no evidencian grandes avances, pero sí cierta estabilidad en relación con la participación en años anteriores. Además, en comparación con otros países participantes se muestra que decrecieron en sus resultados. Lo importante de la evaluación PISA es que refleja el lugar en donde estamos con respecto a los demás países, pero también desafía nuestra estima en relación hacia dónde queremos llegar.

A 10 años de la celebración del congreso internacional IDEICE se ha dado muestra de capacidad de trabajo, constancia y permanencia en las expectativas de los actores sector educativo dominicano, con notable presencia internacional. El instituto se ha posicionado como líder en la evaluación e investigación educativa. Su desafío es mejorar cada día hasta convertirse, a través de los estudios realizados, la fuente de evidencia para la toma de decisiones y las intervenciones en favor de la calidad educativa.

ACTO DE APERTURA



PALABRAS DE BIENVENIDA

Julio Leonardo Valeirón,
Exdirector ejecutivo de IDEICE

DISCURSO DE APERTURA:

Adarberto Martínez,
Exviceministro de Supervisión, Evaluación y Control

CONFERENCIA MAGISTRAL

Juan Ariel Jiménez

PALABRAS DE BIENVENIDA

Desde que iniciamos éste gran esfuerzo de ofrecer al país y a la comunidad educativa la oportunidad de conocer tanto la realidad del sector educativo dominicano como, incluso, la realidad de otros sistemas educativos y los esfuerzos nacionales e internacionales de buscar nuevos caminos nos hemos visto congregados en los congresos del IDEICE. Hoy iniciamos nuestro 10.º Congreso Internacional IDEICE, 2019 bajo el lema: El aula espacio de desarrollo curricular.

Desde la perspectiva de diversos ejes temáticos hemos venido cumpliendo dicha meta:

- 1.º Congreso Internacional IDEICE 2010: Mañana, puede ser muy tarde.
- 2.º Congreso Internacional IDEICE 2011: Investigación para el cambio.
- 3.º Congreso Internacional IDEICE 2012: Conocernos para corregir errores y encontrar soluciones.
- 4.º Congreso Internacional IDEICE 2013: Un nuevo maestro para una nueva escuela.
- 5.º Congreso Internacional IDEICE 2014: Profesión docente: una decisión social.
- 6.º Congreso Internacional IDEICE 2015: Educación y Desarrollo: construyendo una escuela para la democracia y la equidad.

Hace cuatro años, debido a los esfuerzos que desde el Ministerio de Educación se vienen haciendo por contar con un nuevo marco curricular, estos ejes temáticos se han centrado en ellos:

- 7.º Congreso Internacional IDEICE 2016: Currículo y Sociedad, la escuela para el Siglo XXI.
- 8.º Congreso Internacional IDEICE 2017, con el lema: Desarrollo curricular, lecciones aprendidas y perspectivas.
- 9.º Congreso Internacional IDEICE 2018: Desarrollo Curricular y Prácticas Innovadoras.

Hoy seguimos cumpliendo con la responsabilidad asumida con éste... - 10.º Congreso Internacional IDEICE 2019: El aula espacio de desarrollo curricular.

Todo ello es posible por un gran equipo comprometido, entusiasta y dispuesto a ofrecerles un evento de primera categoría.

Cuando miramos hacia atrás y nos trasladamos hacia mediados de la década de los ochenta, y desde ahí vemos el presente, hay que afirmar que el país ha realizado “avances importantes” en el sector educativo. Para darnos cuenta de ello, solo he de recordar que en esa misma década las escuelas de formación de maestros prácticamente se quedaron sin estudiantes. Muchos maestros y técnicos “abandonaron” el sistema educativo y la escuela, pues ahí “no había futuro”. En un estudio para el que fui contratado entonces por un organismo internacional, daba cuenta de esta dura realidad. Muchos de los buenos maestros buscaron camino en el sector turístico, las zonas francas, y quien pudo emigrar, así lo hizo.

La escuela carecía de todo lo imaginable, los y las maestras que quedaron al frente de los procesos pedagógicos hicieron su esfuerzo. El propio Ministerio de Educación vivía una realidad un tanto difícil. Se puede afirmar, sin temor a equivocarnos: “caímos muy bajo”.

Hoy se cuenta con más de 40 mil personas estudiando educación.

Desde entonces, los esfuerzos han sido importantes: hoy contamos con el 4% del PBI, lo que ha significado un esfuerzo de inversión importante, incluso si lo vemos desde el punto de vista del crecimiento de la inversión promedio por estudiantes.

Sin embargo, los retos aún pendientes son de gran magnitud, para muestra no uno, sino dos botones:

1. La eficiencia interna: aún son muchos las niñas, niños y adolescentes que no se incorporan al sistema, y si lo hacen, en algún tramo quedan fuera.
2. Los logros de aprendizaje siguen estando por debajo de las expectativas que nos planteáramos en los planes decenales, el pacto, los planes estratégicos y muchos otros documentos.

Retos y oportunidades:

Pero estos grandes retos son, al mismo tiempo, grandes oportunidades de mejora. Es necesario que cada estudiante, sin importar su condición u origen, aprenda; que cada docente se constituya en un profesional de la gestión institucional y pedagógica de alto nivel y calidad; que la escuela sea pensada y adaptada para el estudiante; que fluyan nuevas estrategias e innovaciones para hacer de nuestros espacios escolares verdaderas oportunidades de desarrollo y aprendizaje.

Como Instituto de evaluación e investigación estamos llamados a comprender esta realidad como condición necesaria para su transformación. Y esto es lo que le da sentido a lo que hoy iniciamos: el 10.º Congreso Internacional IDEICE 2019: El aula, espacio de desarrollo curricular.

En el marco de este Congreso se ofrecerán cuatro importantes conferencias magistrales invitadas, seis talleres con diversos temas y enfoques, seis sesiones de presentación y debate de estudios realizados, un coloquio, y, el final, el simposio sobre PISA 2018.

Es preciso señalar que, en vista de que el país se avoca a la adopción de un marco de cualificaciones que defina, establezca y regule el Sistema Nacional de Cualificaciones, todo esto contenido en el Proyecto de Ley que el Poder Ejecutivo enviará a conocimiento y aprobación de las cámaras legislativas, y en segundo lugar al impulso que en los últimos años ha tenido la modalidad de artes con el desarrollo de más de sesenta liceos bajo dicha modalidad, este 10.º Congreso le ha reservado un espacio especial a tan importante iniciativa.

No quiero terminar mis palabras sin antes agradecer a todas las instituciones que han hecho posible que hoy estemos aquí:

1. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD.
2. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO.
3. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI.
4. Programa de Capacidades LAC Reads.
5. Fundación INICIA Educación.

6. Instituto Superior de Formación Docente Salome Ureña, ISFODOSU.
7. Instituto Nacional de Bienestar Estudiantil, INABIE.

Y, por supuesto, a todo el personal administrativo y técnico del Ministerio de Educación, los Institutos aliados y, de manera especial, al personal completo del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa-IDEICE, que, sin su enorme esfuerzo, en el tiempo que efectivamente ha sido posible montar este Congreso, no hubiera sido posible... gracias a todos y a todas.

DISCURSO INAUGURAL

Adarberto Martínez, exviceministro de Supervisión, Evaluación y Control, en representación de Antonio Peña Mirabal, exministro de Educación

Buenos días.

Doctor Julio Leonardo Valeirón, director ejecutivo del Ideice; doctora Alejandrina Germán, Ministra de Educación Superior Ciencia y Tecnología; doctora Ligia Amada Melo, exministra de Educación Superior Ciencia y Tecnología; doctora Jacqueline Malagón, exministra de Educación; doctor Andrés Rafael Reyes Rodríguez, exministro de Educación Superior Ciencia y Tecnología; señores rectores de universidades, vicerrectores, representantes de organismos internacionales y de organizaciones nacionales; doctor Luis de León, viceministro de Educación; directores generales y departamentales del Ministerio de Educación; representantes de instituciones del Gobierno; directores de escuelas, maestros, investigadores, amigos todos.

El señor ministro de educación me ha pedido encarecidamente presentar ante ustedes sus excusas, ya que no ha podido estar presente en este momento por razones de estado. Me ha pedido, además, de su parte, comparta con ustedes algunas palabras.

La convocatoria que anualmente nos extiende el Ideice, a fin de que participemos en su congreso internacional, representa una gran oportunidad para compartir hallazgos y experiencias construidas día a día, tesonera y sistemáticamente. Se trata, no solo de escuchar al otro, sino también de decir nuestras palabras. En atención al rigor de nuestro ejercicio y como una apelación a la búsqueda de respuestas y el buen decir, además del bien hacer que constituye nuestra rutina en materia de evaluación e investigación de la calidad de la educación que promovemos en nuestro contexto y fuera de él.

¿Cómo lograr que las prácticas de aula alcancen la más alta rentabilidad pedagógica y que a la vez traduzcan las pautas contractuales con las cuales nos comprometen el desarrollo curricular en marcha? La educación de los padres, de los alumnos, la situación económica, el acceso a los libros y otras condiciones similares en el hogar, son importantes como factores predictivos de los resultados del aprendizaje. De igual modo, son importantes la buena nutrición, la salud y el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños durante los primeros años de vida.

Sin embargo, los estudios realizados en los últimos lustros coinciden al concluir en que una vez que los niños ingresan a la escuela, ningún factor es más importante que la calidad de los profesores.

Un currículo bien formulado es indispensable y se constituye en una guía de inestimable valor en las manos de los buenos profesores, quienes hacen del mismo un real aprovechamiento para cumplir el cometido que les corresponde.

El currículo pauta el hacer en el aula, constituye una especie de convenio, un ponerse de acuerdo las instituciones que intervienen, las familias, las autoridades, y buscan ofrecer a los alumnos una ayuda eficaz y de suficiente calidad para que aprendan de la mano de los docentes. Sin duda, cuando los adultos se muestran receptivos y sensibles ante las señales y necesidades de los niños, estos comienzan a aprender y a desarrollarse. Sin embargo, una vez son escolarizados, las interacciones que se producen entre maestros y alumnos en el aula empiezan a desempeñar un rol crítico, cuasimágico en su desarrollo como individuos, como personas.

Los docentes de aula han de poner de relieve el desarrollo de competencias básicas en cada uno de sus alumnos, tales como: comunicación oral y escrita, lectura, razonamiento matemático, resolución de problemas, trabajo colaborativo y hábitos buenos de trabajo. Subrayo que el desarrollo de competencias básicas en matemática, comprensión lectora, comunicación oral y comunicación escrita en la lengua materna, siguen constituyendo una necesidad prioritaria en el sistema educativo dominicano.

Como ocurre en otros sistemas, en la República Dominicana se está priorizando el apoyo al docente en su propio espacio. El programa de formación continua centrada en la escuela y el programa de inducción al docente de nuevo ingreso, dan cuenta de ello. Si bien se requiere de docentes bien formados, el apoyo continuo y sistemático con instrucción personalizada, derivada de la autorreflexión y el intercambio de buenas prácticas de enseñanza son una oportunidad para la escuela dominicana en momentos en que la calidad y el compromiso de los maestros son más que claves para el sistema educativo.

Es preciso consignar que las políticas destinadas al mejoramiento del desempeño docente vienen recibiendo particular atención a partir del 2015. Se procura vincular con la docencia a los mejores graduados de los estudios secundarios, ofrecerles la mejor formación inicial que sea posible y ya enrolados en la docencia, mantenerlos en programas de desarrollo profesional y motivados.

Además, el esfuerzo sostenido de cada estudiante es necesario como forma de evitar que el esfuerzo que hacen los profesores pierda valor. La razón de que la combinación de ambos esfuerzos tributa positivamente en favor del desarrollo curricular, tal como lo registra la experiencia de Shanghái en este sentido.

Estudiantes con necesidades diferentes, requieren el desarrollo de estrategias diferentes. Hemos de contar con una gama amplia de estrategias para el abordaje curricular, a fin de escoger e implementar las que correspondan con los diferentes modos de aprender que tienen los alumnos.

Sabemos que el aula de clase es el espacio por excelencia para el desarrollo curricular, por lo que esta debería ser liberada por las limitaciones que le imponen sus linderos, abriéndola a su entorno y haciendo de ella el escenario por excelencia para hacer que se produzca un despegue real en materia curricular. Que desde allí el currículo opere como un verdadero contrato social, como GPS, como mapa de ruta en el que la familia, la comunidad y el propio centro educativo desempeñen roles estelares en tan auspiciosa aventura.

Con el escenario disponible y un mapa de la ruta curricular, profesores bien formados e involucrados permanentemente en programas de desarrollo profesional, un plan de vuelo bien definido como guion para abordar los procesos del aula, mejor uso y aprovechamiento del tiempo, reflexión y autorreflexión sinceras sobre lo que se hace, sistematización y socialización de las buenas prácticas docentes, solo es cuestión de tiempo para que el sistema entregue los más deseables resultados que estamos esperando.

No cabe duda, el aula se vuelve más productiva cuando incluye actividades cercanas a la realidad de los alumnos. La incorporación de situaciones y actividades auténticas contribuye a motivar a los estudiantes y a posibilitar aprendizajes más significativos. Por supuesto, actividades y situaciones asumidas en función de los objetivos, los contenidos, las características y los

intereses de los alumnos. Con ellas promover el desarrollo de competencias orientadas a evocar conceptos y a desarrollar experiencias que contribuyan a consolidar conocimientos y determinados procedimientos.

Al utilizar el aula de este modo hay mayores garantías de que podremos abordar las prescripciones curriculares en mejor forma mientras, a la vez, contribuimos a mantener un buen nivel de motivación en los estudiantes.

En situaciones de esta naturaleza se logra una mayor colaboración entre pares y es mucho más factible, animar y alcanzar más y mejores aprendizajes por parte de los alumnos.

Señoras y señores, amigos todos. Al desearles el mayor de los éxitos en este evento, mi más ferviente deseo es que por su impacto, por la dinámica de la participación, por la profundidad y la trascendencia de su contenido, este 10.º congreso se constituya en el más histórico de la historia de los congresos del Ideice. Enhorabuena.

Muchísimas gracias.

CONFERENCIA MAGISTRAL: EL MARCO DE CUALIFICACIONES Y EL SECTOR EDUCATIVO PREUNIVERSITARIO: RETOS Y PERSPECTIVAS

Juan Ariel Jiménez

Buenos días a todos y a todas. Muchísimas gracias al Ideice por la invitación que nos hace cada año para discutir, para reflexionar sobre temas de gran importancia para la República Dominicana. Debo resaltar la importancia de que este año el tema sea el aula como el espacio de desarrollo curricular, porque verdaderamente es en el aula donde se dan o no los aprendizajes, lo demás es trabajo de oficina, lo demás es poner las condiciones para que en el aula los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos aprendan. Ese es el protagonismo del sistema: el aula.

Ciertamente, la República Dominicana ha tenido grandes avances en cuanto a lo que ocurre en el aula. Nunca tanto como uno quisiera, porque quisiéramos que fuera mucho más el avance en temas de calidad. Pero definitivamente que nuestro país ha cambiado y eso hay que reconocerlo.

Ahora, el aula de la que normalmente hablamos es un aula, sobre todo, de la educación primaria y secundaria y, debemos decir que, son unas de las tantas aulas que existen en un país. Como hemos avanzado tanto en cobertura, en traer a los jóvenes a las aulas, debemos saber que su experiencia educativa no termina ahí, sino que, a lo largo de la vida, transitarán por distintas aulas y debemos tener un sistema educativo cohesionado, coherente e integrado, para que el tránsito entre las distintas aulas, que cada uno de nosotros tendremos en nuestras vidas, sea de la forma más eficiente posible.

Si algo muestra el futuro, es que estaremos en las aulas por mucho tiempo. Siempre estaremos volviendo a las aulas. Entonces, por eso es tan importante abordar temas como el Marco Nacional de Cualificaciones, que son instrumentos que permiten ese tránsito entre las distintas aulas de nuestra vida, en los temas educativos.

¿Cuáles son las razones para crear un marco de cualificaciones? ¿Cuáles son los antecedentes? ¿Cómo República Dominicana llega hoy en día a ser el primer país que envía una ley de cualificaciones al Congreso en América Latina y será uno de los primeros en tener articulado su sistema de cualificaciones? ¿Cómo fue la construcción? ¿Cuál es el proyecto de ley que ahora mismo está en el Congreso?

Iniciando las razones para crear un marco de cualificaciones, lo primero es saber que los distintos sistemas de educación trabajan de forma desarticulada. Hay bajos niveles de articulación. Nosotros hemos creado un sistema de educación superior, un sistema de educación preuniversitaria, formación técnico profesional, que no se hablan mucho entre ellos. Tienen distintas instancias rectoras, tienen distintos esquemas de toma de decisiones, pero el ciudadano está en el centro y muchas veces la articulación que tienen estos sistemas, su consecuencia la pagan estas personas.

Muchos sabemos que, en gran parte de las universidades, el primer año es lo que se denomina ciclo básico, ¿qué hacen? Repetir lo que debieron ver en el bachillerato. Pero a ese estudiante no se le ha dado la oportunidad para saber si necesita repetirlo o no. Simplemente un sistema no está articulado con el otro, y exige, para iniciar en mí, no confío en lo que haya pasado en el otro, aquí tiene que iniciar desde cero. Estamos hablando de que hay casos de que el 25 % del plan de estudio es repetir algo que ya debieron haber visto en la secundaria y eso es más tiempo y más dinero para esos estudiantes.

En educación, aquí está segmentado todo el sistema. Entonces qué se hace, se pone un concejo de cualificaciones donde vamos a ponernos todos de acuerdo, luego cada uno traduce la particularidad de ese acuerdo a su subsistema, pero luego de un consenso de que es lo que queremos y hacia dónde vamos y muchas veces no nos ponemos de acuerdo ni con las fechas... eh, Doña Ligia, ni con la fecha nos podemos poner de acuerdo. Cuando se van a dar los exámenes, para que los muchachos tengan sus notas y puedan ir a la universidad, no es tan fácil la articulación Doña Jaqueline, ustedes dos que han dado sus vidas al sistema lo saben, lo difícil que es lograr articularnos. Por eso es tan importante este consejo, donde se emiten los grandes lineamientos, donde cada uno dice, este acuerdo lo traduzco a mi subsistema de esta forma.

La estrategia nacional de aseguramiento de calidad, están estableciendo en esta ley, los mecanismos y criterios de aseguramiento de la calidad y el registro nacional de cualificaciones. Luego cada subsistema va y pone las particularidades del aseguramiento de la calidad.

¿Qué busca el proyecto de ley de cualificaciones? Primero, antes de definir y estructurar el sistema de cualificaciones debo decir que el marco de cualificaciones es un elemento del sistema de cualificaciones, hay que saber diferenciar marco de sistema.

Establece los roles y las responsabilidades de cada uno de los actores, qué va a hacer cada uno en este proceso y, obviamente, define los principios y mecanismos de aseguramiento de la calidad.

Entonces para entrar en materia. Marco de cualificaciones:

Primero, definamos qué es cualificación. Entonces, cualificación está definida como un resultado formal de un proceso que llevaría el individuo, donde se evalúe y valide qué haya tenido como resultado del aprendizaje y ese resultado formal lo habilita para continuar estudiando o para insertarse en determinados puestos de trabajo.

Entonces cuando vemos cualificaciones, título de secundaria es una cualificación, ¿por qué? Porque me habilita la entrada al nivel superior, es un resultado formal, yo no puedo decir, ni inventármelo, «yo soy bachiller», pero lo dice quién puede y debe ser el resultado de que la instancia correspondiente haya evaluado y validado que ese individuo haya desarrollado ciertas competencias atribuible a quien tiene la cualificación de educación secundaria.

Entonces, ¿qué es el Marco Nacional de Cualificaciones? Es el incremento consensuado de clasificación de las cualificaciones en función de un conjunto de criterios que dice dónde estar cada uno.

El Marco de Cualificaciones lo que hace es establecer estanterías, en el caso dominicano hay ocho niveles, donde se ubica uno y donde se ubica otro dependiendo de los criterios. Luego vamos a ver algunos ejemplos.

¿Y qué sería entonces el Sistema de Cualificaciones? Es el conjunto de instrumentos, actores y mecanismos para vincular el ámbito educativo y formativo con el mercado de trabajo, con el desarrollo nacional.

Este es el Marco de Cualificaciones de República Dominicana, algo tan sencillo como eso. Nosotros sabemos que tenemos tres subsistemas, Educación General, Educación Técnico Profesional y Educación Superior y el Marco Nacional de Cualificaciones lo que hace es que

establece los niveles; desde el nivel uno que puede ser tanto el Ciclo Primario como el certificado de técnico profesional hasta doctorado, el sistema completo.

¿Dónde va cada quién? Depende de la matriz de descriptores, ya no será cada entidad de educación y formación que dice, yo voy diseñar un título que lo voy a poner en este lugar, que le voy a llamar de esta forma y convenceré a mi órgano rector que me lo aprueben, ahora lo que se está diciendo es, los títulos que usted vaya a diseñar están al nivel que le corresponda atendiendo a los grados de dificultad, de profundidad de los conocimientos que se vean, de las habilidades cognitivas y prácticas que se desarrollen, de las habilidades conductuales, porque las habilidades conductuales cada vez tienen mayor relevancia en el mundo actual. Muchas veces uno escucha a los empleadores decir «yo contrato por lo técnico y despido por lo conductual, sabe mucho de un tema, pero no hay quien se maneje con él o con ella», entonces los sistemas educativos tenemos que ir visibilizando y priorizando el desarrollo de las habilidades conductuales y los niveles de responsabilidad y autonomía que una persona que tiene esa cualificación puede desarrollar en su entorno de trabajo.

Entonces qué pasa, cuando vamos a diseñar un título, yo tengo que convencer al órgano rector de que yo estoy en ese nivel. Solamente para darles un ejemplo, voy a comparar el nivel 1 que es primario y nivel 7 que es maestría, para que se pueda ver la diferencia en la redacción.

En el Nivel Primario, posee conocimientos para abordar tareas rutinarias bien definidas, resolver problemas simples. Quien tiene el nivel primario debe ser capaz de realizar tareas rutinarias, procesos relativamente simples.

Nivel 7, maestría, posee conocimientos y comprensión avanzadas y especializadas de un área del saber, que le permite analizar, comprender y evaluar críticamente informaciones, conceptos e ideas de un campo o área de estudio, ¿se puede ver la diferencia entre primaria y maestría? ¿Qué son todas la demás? Gradaciones de uno de otro.

Entonces yo puedo decir, miren en las discusiones curriculares, bueno pues el niño en el Nivel Primario tiene que aprender a sumar fracciones, bueno sumar fracciones es una tarea rutinaria, también definida $\frac{1}{2} + \frac{1}{3}$. En el nivel 7 que es nivel maestría yo no puede

tener una clase que sea vamos a sumar fracciones, no, no, vamos aprender un conocimiento especializado de un área del saber, pero no nos sorprendamos que aquí hay títulos con planes de estudio... y así en casi cada uno de los temas, por ejemplo, qué responsabilidad y autonomía puede tener una persona en su ámbito de trabajo donde su nivel mayor de formación sea el nivel primario, bueno debe trabajar o estudiar bajo supervisión directa en una determinada gama de actividades dentro de un contexto rutinario.

Entonces digamos, cuando uno va a definir, que cualificación se requeriría para una zona franca que lo que está haciendo es tomar tela e insertar un botón, bueno es una tarea rutinaria, yo no necesito un licenciado para esas cosas, es una tarea bastante rutinaria, lo que tengo que saber el botón va a un centímetro de borde...

¿Qué nivel de responsabilidad y autonomía puede desarrollar una persona a nivel de maestría? Trabaja o estudia asumiendo roles de gestión, transformación, planificación estratégica dentro de contextos complejos e impredecibles, en fin, eso hace un marco de cualificaciones, establece los descriptores y en cada uno de los descriptores establece nivel de complejidad.

¿Cuál es la institucionalidad y la gobernanza que se está estableciendo en el sistema de cualificaciones? Bueno, hay un consejo de cualificaciones, que es un organismo de naturaleza colegiada, donde se toman las grandes decisiones que articulan el sistema.

El Instituto Dominicano de Cualificaciones, es un órgano técnico que se encarga de realizar las tareas para que el consejo tome las decisiones, llevarle las propuestas al consejo, tener un observatorio de cualificaciones donde puede ir viendo que está pasando con las cualificaciones para poder informar al consejo y que en base a eso pueda tomar decisiones.

Y algo muy importante los comités consultivos, que son de distintas características, pueden ser territoriales, sectoriales; pueden ser temáticos, donde traemos gentes de todo el país, traemos gentes del ámbito de los sectores productivos traemos sindicatos, expertos académicos, para que orienten, por ejemplo, si vamos a rediseñar la carrera de medicina, bueno en lugar de tener tres expertos curriculares en una universidad definiendo que debe ser la carrera de medicina, vamos a hacer un comité consultivo, vamos a traer a los directores de hospitales, vamos a traer los funcionarios del Ministerio de Salud Pública, vamos a traer expertos

para que digan el médico del futuro cómo debe ser. Vamos poner a la sociedad a hablar de que es lo que queremos en el sistema de formación y profesión y que, en base a eso, el Consejo de Cualificaciones tome decisiones y, por ejemplo, pueda decir el consejo consultivo dijo que la salud ya debe concentrarse más en la prevención de enfermedades y en la promoción de la salud que, en la curación de enfermedades, debe tener mucho mayor enfoque en atención primaria que en curación de enfermedad, bueno dado eso que dijo el consejo consultivo, el Consejo Nacional de Cualificaciones dice ok, entonces este es el énfasis que debe de tener, entonces viene el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología y dice yo voy a regular la formación de médicos en el país, en base a esto que me ha dicho el consejo consultivo y a los entes de formación y educación que se adapten a lo que requiere la sociedad y no que la sociedad se adapte a ellos.

El Consejo de Cualificaciones está compuesto por muchos funcionarios públicos, Ministerio de la Presidencia en su rol de coordinador, en la función que en la ley 247-12 se le ha dado al Ministerio de la Presidencia de coordinar los gabinetes, luego, el Ministerio de Economía Planificación y Desarrollo, Educación, Trabajo, Educación Superior y el INFOTEP, pero también, representantes sectoriales y profesionales cualificados donde tienen esa visión no gubernamental sino sectorial, donde hay personas que saben mucho de educación primaria y secundaria, que saben mucho de educación superior y que pueden aportar más la mirada académica a todo el proceso.

Para darle algunos ejemplos, esto se ha visto en muchos países, la mayor parte de los países tienen un instituto de cualificaciones, el Ofqual de Inglaterra, el instituto de cualificaciones de España, el Scottish Qualifications Authority de Escocia, el Quality & Qualifications Ireland de Irlanda, tiene cualificaciones y calidad en el mismo ente, pero este no es un tema solamente europeo, así también nosotros tenemos en Emiratos Árabes Unidos y en Catar un instituto de cualificaciones, pero también, lo tenemos en África, nosotros tenemos la autoridad de cualificaciones en Zambia, tenemos la autoridad de cualificaciones en Sudáfrica, o sea que la mayor parte de los países donde implementan un marco de cualificaciones o un sistema de cualificaciones, tienen su propia entidad que se encarga de todo este proceso, también siempre tienen leyes que lo reglamentan, aquí tenemos ejemplos de varios países de cuáles son las leyes que están, esto por ponerlo algún caso, pero ya vimos que en el inventario de cualificaciones de CEDEFOP hay 154 casos.

¿Qué buscamos con esto? La movilidad vertical y horizontal de las personas, que rápidamente nosotros podamos movernos a lo largo y ancho de todo el sistema educativo. Esto requerirá muchos procesos, esto requiere reglamentar la evaluación, el reconocimiento, la validación, la certificación, bueno todo eso... ¿por qué? Porque muchas veces los procesos burocráticos y administrativos son los que más entorpecen nuestro aprendizaje a lo largo de la vida.

Aprendizaje a lo largo de la vida que debo decir, no se limita al aula, nosotros estamos aprendiendo en todo momento, entonces parte de lo que se hace aquí es que se reglamenta la certificación de competencias desarrollada fuera de la educación formal, si alguien aprendió a cocinar, no importa si se pasó en el aula o no, es si desarrolló esa competencia, lo importante es lo que una persona sabe hacer, sabe estar, sabe ser, no cuantos números de horas se sentó en un espacio determinado, claro el aula es el espacio fundamental del desarrollo de las competencias, eso justifica tener un sistema educativo y así ha sido siempre pero, no es el único espacio, parte de lo que permite la ley de cualificaciones es que eso se puede certificar, usted sabe bien cocinar, demuéstremelo, así usted sabe a qué nivel están esas competencias prácticas; está a este nivel, perfecto usted es nivel 4 de cocina, quizás no fue a un curso de Infotep, quizás no hizo un bachillerato técnico pero, desarrolló esas competencias y eso es lo importante.

Es sistema de garantía de la calidad como veíamos es fundamental para tener un marco transformador y cuáles son los objetivos del sistema de calidad que se está estableciendo, bueno mantener la coherencia y coordinación dentro del sistema, no podemos hablar de calidad cuando yo soy un ente aislado que no me hablo con el resto del sistema, ahí no hay calidad.

Fijar objetivos claros y cuantificables, saber que yo busco con esta cualificación y poder demostrar que lo estoy logrando.

Establecer criterios y procedimientos para el ingreso de las cualificaciones debe estar claro cómo se ingresa una cualificación.

Diseñar mecanismo para la evaluación de resultados, como yo demuestro que yo estoy teniendo los resultados que prometo en mi diseño curricular.

Desarrollar procedimientos de revisión de las cualificaciones, como yo estoy en un proceso constante de mejora, porque aún lo excelente es perfectible, la calidad no es un ámbito discreto, llegué a la calidad, ya aquí me siento, no, es continuo. El ciclo de calidad como yo lo estoy implementando en mi entidad.

Y los mecanismos de garantía de la calidad tienen que estar presentes en todas las etapas, tienen que estar presentes en el diseño de la cualificación, yo lo diseñé bien, yo puedo mostrar la calidad de mi diseño, eso es lo que está en el papel, vamos a ver como usted está implementando lo que está en el papel y luego poder evaluar los procesos formativos y ahí es tan importante la evaluación de órganos terceros.

¿Cuáles son los criterios de calidad? Porque tenemos que establecer criterios comunes, en base a qué vamos a decir que tenemos calidad o que no tenemos calidad, un sinnúmero de cosas, basarse en necesidades presentes y futuras, responder a los descriptores del marco, expresarse al resultado de aprendizaje, identificar el proceso de aprendizaje que habilita, conducir a un título, bueno como ustedes pueden ver hay un sinnúmero de elementos muy generales, porque las leyes se quedan en las generalidad, son los reglamentos donde entran la particularidad. Y debo decir que estos avances que hemos tenido están en el Congreso y se está discutiendo, no es aislado, paralelamente estamos desarrollando una serie de proyectos para que todo esto pueda llevarse a cabo. Solamente les voy a dar un ejemplo, ahora mismo estamos reformando el sistema estadístico, tanto de ocupaciones, de actividad económica como de educación, nuestros clasificadores eran muy viejos, por ejemplo, el clasificador de ocupaciones era del 88, tenemos un clasificador del 2008. Vamos a utilizar los clasificadores internacionales más actualizados para poder compararnos con otros países.

Las familias profesionales. Otro elemento, tendremos familias profesionales para todo el sistema educativo, no es que en un subsistema «x» yo tengo 15 y en el subsistema «y» yo tengo 95, no, vamos a tener familias profesionales para todo el subsistema, se han diseñado 22 familias profesionales. Estamos trabajando con los indicadores de inserción laboral y de progresión de las cualificaciones, próximamente podremos mostrarle al país cual es el salario promedio por cada carrera.

¿Los estudiantes del bachillerato técnico terminan estudiando carreras relacionadas a su salida técnica o carreras muy distintas? Veámoslo con datos particulares,

¿por qué? Porque al tener los datos podremos tomar mejores decisiones todos, podemos tomar en el gobierno mejores decisiones, pero, el estudiante puede tomar mejores decisiones, todo eso con indicadores que estamos desarrollando, el catálogo de nacional de cualificaciones para las 22 familias profesionales, establecer el catálogo, el perfil profesional de cada una de las ocupaciones que están relacionadas a esa familia profesional, por ejemplo, estudio de necesidades y estudios prospectivos.

¿Qué se requiere en nuestro país en la actualidad? ¿Santiago qué necesita? ¿San Juan de la Maguana qué necesita, técnicos en qué área, profesionales en qué áreas? Yo debo saberlo si yo soy un estudiante de San Juan y me quiero quedar viviendo aquí, yo quiero saber qué yo debo estudiar para encontrar trabajo aquí, pero también las entidades de formación deben saber que está necesitando su comunidad para responder a necesidades de las comunidades.

Y adaptación de oferta de educación y formación a los criterios del Marco Nacional de Cualificaciones, estamos trabajando para que cada una de las entidades se vayan adaptando al marco, por ejemplo, el Infotep está haciendo un trabajo impresionante de adaptarse al marco, los pobres están que ni duermen, pero es que están trabajando a ver si logran adaptar absolutamente todas sus cualificaciones al marco de cualificaciones de aquí al próximo año, eso es impresionante lo que están haciendo, así también a nivel de educación superior, ya estamos trabajando con ciertas carreras, tanto técnicas como carreras de 4 años para adaptarla al marco de cualificaciones, Educación ya se nos fue adelante, el Ministerio de Educación previendo que venía el marco, hicieron trampa, sabían que iba a salir en el examen y desde ya el diseño curricular de educación técnica por ejemplo, fue mirando hacia el marco, nos hicieron media trampa pero, es una trampa buena.

Entonces como pueden ver nuestro país está avanzando, es mucho lo que nos queda por delante, pero definitivamente estamos estructurando un buen sistema.

Quiero dar ya, por último, un ejemplo de hacia dónde vamos, ¿cuál sería la estructura del catálogo de cualificaciones? A nivel horizontal tendríamos las 22 familias profesionales y los 8 niveles que es la parte vertical, la organización vertical, entonces, que se va a tener, por ejemplo, nivel 3 de la familia profesional 2 que es electricidad y electrónica, al tener un catálogo organizado, nosotros todos vamos a poder saber, cuantos egresados

hay en ese nivel, en esa familia profesional, cuáles son las competencias que tienen, cual es el salario promedio que tienen, que porcentaje están empleados a los 12 meses, en que sectores están trabajando, quienes lo forman, con qué planes de estudios, cuáles son los elementos de calidad, yo siempre digo, imaginase que quiera venir una empresa internacional hacer microchips, Intel quiere venir como fue a Costa Rica en el 97 y nos dice, pero, yo necesito gente que trabaje en mi empresa, a muy bien, y más o menos qué va hacer en su empresa, y nos describen las actividades, nosotros decimos bien, usted necesita personal del nivel 3 de la familia profesional 2, porque ya nos hemos organizado, entonces al día siguiente yo le puedo decir a esa empresa miren, tenemos tanto, tantos están empleados, se han formado en esto, mire los planes de estudios donde se han formado, pero, de repente la empresa dice, sí, muchas gracias me instalo en el país, contrato todas esas personas, pero, voy a cambiar mi proceso productivo, voy a desarrollar actividades más complejas... a pues mire, entonces usted no necesita personal del nivel 3, usted necesita personal del nivel 5, ¿qué pasa? Es mucho más eficiente tomar esas personas y dar la capacitación o la formación, remediar, cubrir la brecha de lo que necesitan y no solamente asumir que tienen que iniciar desde cero. Eso facilita que las personas más rápidamente completen su proceso de formación para ese puesto de trabajo, eso facilita que aumente sus ingresos más rápidamente y que la empresa pueda seguir innovando, pueda seguir desarrollándose. Este tipo de cosas ocurrirán cuando tengamos un sistema nacional de cualificaciones, organizado, articulado y coherente y estamos trabajando para ello.

¡Muchas gracias!

TALLERES





TALLER: LENGUAJE INTEGRAL EN EL NIVEL INICIAL

La doctora Ruth Sáez presentó a los docentes del área de Educación Inicial el Taller **“La lectura y la escritura en el Nivel Inicial: prácticas pedagógicas para promover encuentros con la lengua escrita”**, el cual desarrolló los siguientes objetivos:

1. Aportar a la reflexión de docentes que laboran en el Nivel Inicial respecto al papel de la lectura y la escritura en los primeros cinco años de vida.
2. Examinar las prácticas pedagógicas comúnmente utilizadas en este nivel.
3. Proponer prácticas pedagógicas acorde al desarrollo de los niños y las niñas del Nivel Inicial y a los contextos hogareños y comunitarios en los que ubican los centros educativos.

Para el cumplimiento de estos objetivos se realizó demostraciones prácticas pedagógicas dirigidas a establecer encuentros con la lengua escrita en el nivel inicial, para establecer cómo aprenden los niños y las niñas de este nivel y cuáles son las mejores experiencias para acercarlos a la lectura y la escritura.

Este taller se basó en la teoría, la investigación y la experiencia pedagógica. Se realizaron diversas actividades dialógicas que promovieron la participación de los asistentes, por último, se sostuvo un espacio de preguntas y respuestas como retroalimentación del conocimiento.

TALLER: ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA EN LOS PRIMEROS AÑOS

En este taller participaron 25 docentes de aula y formadores de docentes del Nivel Inicial, convocados por la Dirección General de Inicial de Ministerio de Educación. El Objetivo principal fue el de compartir estrategias¹ basadas en evidencia para mejorar la comprensión lectora en los primeros grados.

Contenido y metodología:

- Explorar los conocimientos anteriores de los participantes en el tema:
 - a) Se dividió a los participantes en grupos y se les entregó un pequeño texto.
 - b) Se les solicitó que entre todos identificaran una estrategia para promover la comprensión del texto por parte de niños de los primeros grados y que esté basada en evidencias; se les pidió que la detallasen.
 - c) Cada grupo expuso su propuesta en plenaria.
- Se retomó lo planteado en la plenaria y se reconstruyó entre todos lo que se entendió por a) comprensión lectora, b) estrategia y c) que estén basadas en evidencia, poniendo ejemplos de lo encontrado en las propuestas de los grupos y vinculándolo a lo que propone la evidencia.
- Se presentó un video con una experiencia del uso de inferencias para promover la comprensión narrativa.
- Se solicitó a los participantes conformar grupos para contextualizar lecturas referentes a la comprensión lectora y expusieran las experiencias dentro del aula.
- Por último, se realizó un tiempo de preguntas donde se aclararon términos y preguntas.

1. Se define estrategias como «la toma de decisiones sobre la selección y uso de procedimientos de aprendizaje que facilitan una lectura activa, intencional, autorregulada y competente en función de la meta y las características del material textual» (Trabasso y Bouchard, 2002).

TALLER: KINESIA DE LA DANZA, EDUCACIÓN SOMÁTICA, RECONOCIMIENTO Y SENSIBILIZACIÓN

En este interesante taller se convocó a maestros de educación Modalidad Artística y de la Escuela Nacional de Artes, se les solicitó que se presentaran con vestimenta muy cómoda que pudieran trabajar con las dinámicas de ejercicios físicos, entre los requerimientos solicitados era el de contar con un espacio totalmente vacío con la amplitud suficiente para poder moverse.

El objetivo de este taller fue el de promover un nuevo desarrollo pedagógico a través de la kinésica, o lenguaje corporal estudiando el significado expresivo, apelativo o comunicativo de los movimientos corporales y de los gestos aprendidos o somatogénicos, no orales, de percepción visual, auditiva o táctil. Poner en práctica y liderar “la pedagogía del Loto”, que se aplica en la enseñanza como forma de mejorar la convivencia y educar desde el cuerpo para relaciones armónicas y paz.

En este taller se invitó a los participantes a que realizaran ejercicios que pudieran aplicar para motivar a los alumnos al reconocimiento de sus habilidades físicas y cómo, a través de ejercicios de respiración, pueden aumentar su disciplina y autocontrol que ayudan a la concentración para los procesos de enseñanza.

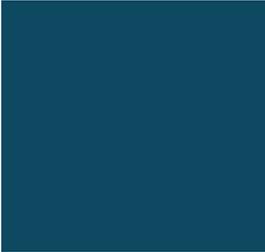
TALLER: ¿CUÁL DEBERÍA SER EL PERFIL DE LOS DOCENTES DE LAS ÁREAS TÉCNICO PROFESIONAL DE CARA A LA CUARTA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL?

El destacado especialista en Emprendimiento e Innovación Onil Pereira impartió este taller a los docentes y técnicos que pertenecen a la Dirección General de Técnico Profesional del Ministerio de Educación; con el propósito de reflexionar sobre cómo los fenómenos globales, la tecnología, el emprendimiento y la innovación son los elementos de lo que se considera hoy la cuarta revolución industrial, y cómo las empresas de hoy requieren de talentos humanos que están preparados para asumir los cambios, la adaptabilidad a las fenómenos del medio ambiente y lanzarse a crear nuevos modelos innovadores que crean valor a las empresas. Es así como compartió sus experiencias en la construcción de empresas, en diferentes países y que asumió el reto de la incorporación y gestión de la tecnología para el desarrollo y avance de las empresas.

TALLER: CÓMO PLANIFICAR Y EVALUAR SECUENCIA DIDÁCTICA BAJO EL MODELO DE ENFOQUE POR COMPETENCIAS, PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE

El quinto taller estuvo a cargo de Milena Vargas Beltrán, magister en Educación, con énfasis en procesos de enseñanza y aprendizaje, egresada del Instituto Tecnológico de Monterrey. Se denomina “Secuencias didácticas en el enfoque por competencias”, este taller se presentó a los docentes del área de Técnico Profesional y directores de los centros de Educación Técnico Profesional con el fin de que los participantes aprendan a guiar a los estudiantes a detectar sus habilidades y competencias que requieren para su autorrealización y su participación en la sociedad.

También se estableció una dinámica en grupos donde se desarrollaron las secuencias didácticas y donde se articularon actividades de aprendizaje y evaluación que buscaban el logro de determinadas metas educativas planteadas por grupo.



Después de un momento de comentarios se observaron que con estas prácticas se pueden mejorar sustancialmente los procesos de formación de los estudiantes, cuando se enfocan en metas.

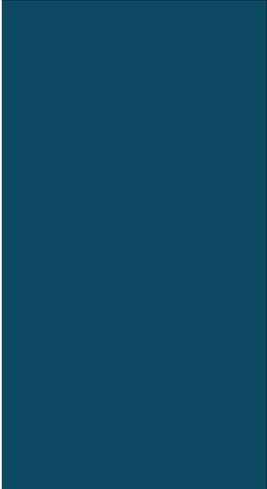
La conceptualización de este taller trató de esclarecer puntos relacionados con el planteamiento de metodologías, planeación de las clases en el aula que orienten a medir los procesos de aprendizaje en el marco de las competencias.

PRESENTACIÓN: “USO DE TOMI COMO UNA ESTRATEGIA INTEGRADORA DE LAS ACTIVIDADES DEL AULA”

Esta presentación se impartió por parte del señor Fausto Guzmán Paredes quien dio a conocer las ventajas que presenta el dispositivo tecnológico TOMi. Se realizó una simulación de la utilización de este dispositivo, así como de forma generalizada sobre su uso.

Este dispositivo tecnológico es capaz de convertir una superficie plana en una pizarra interactiva mejorando los procesos pedagógicos en clase y promoviendo la participación de los alumnos.

Los participantes, maestros del área de informática educativa del ISFODOSU y de la Dirección de Informática Educativa, luego de la presentación e inducción al dispositivo, realizaron preguntas referentes a la funcionalidad de este.



CONFERENCIA MAGISTRAL: LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DUAL ALEMANA EN LAS EMPRESAS

Frauke Pfaff

Muy buenos días a todas y a todos. En primer lugar, muchas gracias a Ideice por esta gran oportunidad que nos otorgaron a explicar a ustedes cómo es el sistema de formación profesional alemán, y con eso recalcar la importancia que tiene el papel docente en llevar la educación de los jóvenes a un nivel que se puedan realizar este tipo de formaciones profesionales.

Considero que el docente merece el más alto nivel de respeto por parte de nosotros, porque en manos de ustedes está el futuro de todos los países.

En primer instante, quiero explicar quiénes somos nosotros en la Cámara de Comercio. Las cámaras de comercios alemanas en el exterior somos los representantes oficiales del empresariado alemán y promovimos el comercio con Alemania. Nosotros somos los socios de las IHK que son las cámaras de comercio e industrias en Alemania. Hay unos 79 IHK en todos los estados federales.

La importancia de los IHK se resalta porque todas las empresas automáticamente son miembros de las IHK. Las IHK defienden los intereses del empresariado frente a la política. Nuestra casa matriz es el DHK con sede en Berlín, que aglomera todos los IHK y también organiza y desarrolla a otros IHK.

Las IHK son una estructura única en el mundo, porque desde aquí tenemos acceso a todas las oficinas. Tenemos 140 oficinas en noventa países. Hablamos de que más de dos mil empleados a nivel mundial en las IHK, más de 51,000 empresas miembros y tenemos una plataforma de intercambio. Así que, desde aquí, si quiero saber algo de China, comunico a mi IHK en China, pero sobre todo hacemos los intercambios con las IHK en Latinoamérica. Por ejemplo, hoy empieza una delegación que hacemos desde aquí hasta Costa Rica, que en agosto aprobó la Ley de Formación Profesional Dual.

El GO: VET es la Oficina Central del Gobierno Federal para la cooperación internacional en educación vocacional y formación. El GO: VET tiene una función de guía, informa, asesora, vincula a los actores, fortalece el intercambio y es el punto de contacto para los que desde el extranjero quieren tener más información sobre el tema. El GO: VET es parte del BiBB: el Instituto Federal

para la Educación Profesional y Formación, que es el centro reconocido de investigación para el desarrollo de la educación y formación profesional en Alemania.

El panorama del camino de los jóvenes hacia la vida profesional: etapas de la vida escolar en Alemania

Tenemos la educación primaria con la escuela básica que llamamos *grundschule*. Ahí los niños entran con seis años y duran cuatro años. No se hace ningún examen especial final, ningún certificado.

Después viene la educación secundaria, nivel 1. Ahí tenemos varias formas, la primera es la escuela principal que es del quinto al noveno curso, los que salen con su calificación de noveno curso suelen ser menores de edad. Esos jóvenes pueden optar por una formación profesional DUAL de dos a tres años. Alemania asegura que pueden tener una formación según sus capacidades e introducirlos al mercado laboral.

La segunda es la escuela principal ampliada que dura un año más, y ya con esta se puede acceder a cambiarse y entrar a la formación en un liceo y hacer el bachillerato. Depende de la región en Alemania, el bachillerato se hace después de la clase número 13, porque los estados federales tienen la potestad de legalizar su educación. Y tenemos una escuela integrada, donde simplemente tenemos esas tres formas juntas en un mismo lugar.

Tenemos la formación secundaria nivel 2. Ahí entramos en la formación técnica con las escuelas técnicas profesionales que son de uno a tres años. Tenemos también la escuela de perfeccionamiento profesional, donde se perfecciona de dos a cuatro años, dependiendo de si es completo o parcial. Si uno logra obtener un certificado de máster. Tenemos la escuela técnico profesional de un año de práctica y un año de teoría y con eso se tiene la posibilidad de entrar en la universidad de ciencias aplicadas.

En la Constitución Alemana, en el artículo 2 está asegurada la libertad profesional. "Todos los alemanes tienen derecho a elegir libremente su profesión, su lugar de trabajo y de formación profesional. El ejercicio de la profesión puede ser regulado por la ley o en virtud de una ley".

¿Por qué funciona la formación profesional en Alemania? Pues tenemos décadas, para no decir siglos en el desarrollo de ese sistema. Una ventaja de Alemania es que el sector de las Pymes es potente. El empresario reconoce y sabe que, si necesita empleados competitivos, necesita mano de obra con capacidad, que los interlocutores sociales son influyentes en la formación a nivel de sociedad es aceptada. El estado tiene sus capacidades instaladas, tenemos formadores potentes y competentes y, en general, la educación base prepara adecuadamente a los jóvenes para poder entrar en ese ciclo.

Tenemos cinco características. Nosotros tenemos tres grupos: tenemos los empleadores, que tienen su demanda, que quieren ser competitivos y demandan personal calificado; tenemos los intereses de los trabajadores que quieren tener empleos de calidad, con buena remuneración y con sus derechos asegurados y ambos tienen unos interlocutores sociales, que son las asociaciones empresariales, los gremios de los trabajadores y también las cámaras de comercios. Tenemos el interés político porque el estado quiere el desarrollo económico, quiere la paz social y demanda de esos dos actores que, en conjunto, diseñen el desarrollo de la formación profesional.

Todos quieren compartir responsabilidad, quieren que la formación profesional responda a las demandas, tienen el interés en los estándares en formación profesional que se vean orientados a las necesidades actuales en el tema. Así que, hay que resaltar que los actores tienen diferentes intereses muy pronunciados. Sin embargo, el compromiso conjunto es posible, porque esos actores comparten ciertos principios superiores. Esa es la base para tener una formación funcional.

La siguiente característica es el aprendizaje en el proceso laboral. La formación DUAL se comparte así: tenemos 70% de la formación en las empresas y 30% en las escuelas de formación profesional y cada área tiene sus leyes y sus regulaciones.

En la empresa se realiza un contrato con el aprendiz, se paga un salario al aprendiz y la empresa ofrece una formación bajo condiciones de trabajo reales, porque se ha comprobado que calificaciones prácticas demandadas, se adquieren aprendiendo a través de un aprendizaje que sea en el momento de trabajo real. También se reconoce que el trabajo práctico en la empresa es el lugar para que los aprendices desarrollen el comportamiento y la personalidad necesaria para que ejerzan adecuadamente después, su actividad profesional.

La tercera característica es la aceptación de los estándares nacionales. Estos son orientados a las necesidades de las empresas. En las empresas hay un reglamento de formación que define el perfil, lo que se debe enseñar y lo que debe saber el aprendiz para hacer el examen. En las escuelas la formación profesional tiene su programa de enseñanza marco que define el objetivo y el contenido y esas regulaciones la elabora la conferencia de los ministros de educación alemanas.

En el marco de cualificaciones tenemos también la escuela de perfeccionamiento profesional. Allí la condición es que uno ha hecho su formación profesional del sistema dual y ahí uno se especializa, se perfecciona de dos o cuatro años, depende si es completo o si es a nivel parcial y si uno después, incluso logra hacer un certificado de máster, como se llama eso en Alemania que es la condición para uno poder tener su propia empresa, uno requiere tener ese máster en casi todos los renglones en el marco de cualificación hasta el nivel 6.

Tenemos la escuela técnica profesional de un año de práctica y un año de teoría y la práctica no se requiere si has hecho una formación, y con eso tú adquieres la posibilidad de entrar en la universidad de ciencias aplicadas. Por ejemplo, ese camino que yo recorrí de diez años de formación profesional, trabajé, hice la escuela técnica profesional y así entré en la universidad de ciencias aplicadas. El otro es la escuela técnico profesional nivel 2 que son dos años teoría a tiempo completo y eso tú puedes hacerlo solamente si has hecho la formación profesional actual.

Para nivelar un poco esa información con ustedes, ahí ven ya que hay una diferencia significativa. En la constitución alemana, en el artículo 2 está asegurada la libertad profesional. Dice: todos los alemanes tienen derecho a elegir libremente su profesión, su lugar de trabajo y de formación profesional. El ejercicio de la profesión puede ser regulado por la ley o en virtud de una ley. A mí como alemana me llena de orgullo que tengamos recogido esto hasta en la constitución, pues tenemos décadas en el desarrollo de ese sistema.

Realmente fue en el 1870 en Alemania cuando la sociedad, además de la industrialización y de la demanda de mano de obra, se dio cuenta de que estaban recayendo los valores sociales y profesionales. Así que fue por una necesidad social para mantener elevado el nivel de moral, de comportamiento y todo eso; pienso que es muy interesante ver dónde ha nacido ese sistema.

Una ventaja de Alemania es que el sector de las pymes es fuerte y potente. Ahora las pymes pueden ser empresas con muchísimos empleados. El empresario reconoce, sabe quién quiere ser competitivo. Yo necesito mano de obra con capacidad, que los interlocutores sociales, que ahorita voy a explicar un poco, son influyentes en la formación a nivel de sociedad.

El estado tiene sus capacidades instaladas, tenemos formadores potentes y competentes. En general, la educación prepara la educación base adecuadamente a los jóvenes para poder entrar en ese ciclo próximo. Tenemos cinco características voy a empezar con la comparación entre la política. Nosotros tenemos tres grupos: tenemos los empleadores, que tienen su demanda, que quieren ser competitivos y demandan personal calificado; tenemos los intereses de los trabajadores que quieren tener empleos de calidad con buena remuneración y con sus derechos asegurados; y ambos tienen unos interlocutores sociales que son las asociaciones empresariales, los gremios de los trabajadores y también las cámaras de comercios para que entiendan por qué yo estoy interviniendo en ese tema y tenemos el interés político claro. El estado quiere el desarrollo económico, quieren la paz social y todo eso, y demanda de esos dos actores que en conjunto diseñan y desarrollan la formación profesional, así que todos quieren compartir responsabilidad, quieren que la formación profesional responda a las demandas.

Tienen el interés en los estándares de formación profesional, que sean orientados a las necesidades actuales. Así que yo creo que ahí hay que resaltar que los actores tienen diferentes intereses muy pronunciados. Sin embargo, el compromiso conjunto es posible porque esos actores comparten ciertos principios y coordinan sus intereses a estos principios superiores. Solamente esto es la base para tener una formación funcional.

La siguiente característica es el aprendizaje. En el proceso laboral, la formación dual se comparte, así tenemos 70% de la formación en las empresas y un 30% en las escuelas de formación profesional y cada área tiene sus leyes y sus regulaciones. En la empresa, por ejemplo, se realiza un contacto con el aprendiz, se paga un salario al aprendiz y la empresa ofrece una formación bajo condiciones de trabajo reales que es muy importante, porque se ha comprobado que calificaciones prácticas demandadas se adquieren en aprender a través de un aprendizaje en el momento de trabajo real.

También se reconoce que el trabajo práctico en la empresa es el lugar para que los aprendices desarrollen el comportamiento y la personalidad necesaria para que ejerzan adecuadamente después su actividad profesional. Y como mencioné, durante dos años a 3.5, años depende de la formación. ¿Qué son las condiciones de cada empresa? Para ser empresa formadora necesitan un certificado, esos certificados se otorgan por las cámaras de comercios y HK y tienen que comprobar que tiene el equipamiento, el espacio, el personal calificado, e instructores especiales.

El aprendiz tiene un trabajo, una formación sólida, recibe ya un salario, el profesional instructor del aprendiz en la empresa ya puede tener un ascenso profesional y, además, que recibe un pago adicional. La empresa simplemente ya aseguró que va a tener un empleado con la capacidad que requiere en el futuro y el estado cumple su papel de legislador educativo en la formación, la tercera característica es la aceptación de los estándares nacionales. Aquí ya tenemos los estándares, esos son orientados a las necesidades de las empresas quienes tienen un reglamento de formación que define el perfil, lo que se debe enseñar y lo que debe saber el aprendiz para hacer el examen en las escuelas de formación profesional. La escuela tiene su programa de enseñanza marco que define los objetivos y el contenido y esas regulaciones la elabora la conferencia de los ministros de educación alemanas.

Cada estado federal tiene su autonomía de legislar la educación, así que esos diez o seis ministros no se ponen de acuerdo y hace muy importante esas dos legislaciones deben de estar en sintonía. Así que nadie lo hace de manera aislada.

Tenemos los estándares. Un ejemplo, hablamos de que antes la profesión se llamaba mecánica automotriz hoy se llama mecatrónica. Eso es que la empresa define el puesto de trabajo y las necesidades que tiene en formación. Entonces el estado desarrolla y actualiza el contenido, esto se discute ampliamente con los interlocutores, así que los representantes empresariales, los representantes de los trabajadores las cámaras de comercio; hoy el proceso de duración para concluir no son dos o tres reuniones de ese grupo, tienen que trabajar duro en base de voluntariado hasta que finalmente se ponen de acuerdo, así que, tanto el trabajador como el empleador tienen su voz y su voto en que ahí finalmente se obtiene los estándares para la formación profesional dual.

Con la empresa, la escuela y los interlocutores se demuestra de nuevo la importancia indispensable de la cooperación y aquí quiero resaltar brevemente, finalizando casi, las metas. El aprendiz adquiere, recibe, aprende, se identifica y se califica; el empleador, la empresa obtiene, aumenta, logra rendimientos, participa y ahorra, y el estado se beneficia políticamente, cubre, dispone la modernización, controla eficientemente, asegura la calidad, fortalece y logra así que la contribución del sistema alemán de formación profesional de la sociedad y la economía es de suma importancia.

SESIONES TEMÁTICAS

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

¿Qué pasa en el aula de clase de 1.er grado de Nicaragua?

Josefina Vijil y Rebecca Stone

La importancia de la comprensión oral para la comprensión lectora en función de las habilidades de decodificación.

Laura V. Sánchez Vincitore, Aída Mencía Ripley y Carlos B. Ruiz-Matuk

Perfiles alfabetizadores de maestras dominicanas del Primer Ciclo del Nivel Primario.

Dinorah de Lima

¿Qué piensa y siente un estudiante sobre su aprendizaje de la comprensión lectora?

Mabel Rondón

Efecto de la escritura creativa en los indicadores de logros del área de Lengua Española.

Marygracia Aquino y Mónica Volonteri

¿QUÉ PASA EN EL AULA DE CLASE DE 1.ER GRADO DE NICARAGUA?

Josefina Vijil y Rebecca Stone

TIPO DE INVESTIGACIÓN

De campo

OBJETIVOS O PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Los objetivos de la investigación fueron dos: conocer las características que tiene la implementación del método Fónico Analítico Sintético (FAS) en las aulas de 1.er grado de Nicaragua, y explorar cómo han avanzado las habilidades lectoras y escritoras de los niños y las niñas de 1.er grado.

Las preguntas que guiaron la investigación fueron las siguientes:

¿Cuáles son los fundamentos teóricos sobre lectoescritura del método FAS?

¿Cuáles son las fortalezas y brechas del método FAS en relación con el modelo Cimientos Cognitivos de la Lectura (The cognitive foundations of Reading framework)?

¿Cómo aplican los maestros de primer grado el método FAS? ¿Cuáles ámbitos del método FAS se aplican y cuáles no?

¿Cómo han avanzado las habilidades lectoras de los niños del 1.er grado?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

Esta investigación tiene como marco conceptual el Simple View of Reading (SVR) basado en los Fundamentos Cognitivos de la Lectura (CFRF) (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990).

El CFRF define la comprensión de lectura como la capacidad de extraer y construir el significado literal e inferido del discurso lingüístico representado en texto impreso. Esta definición de lectura está vinculada de manera cercana al lenguaje.

Dada esta definición, el CFRF utiliza una Visión Simple de la Lectura (SVR) (Gough y Tunmer, 1986; Hoover y Gough, 1990) para especificar las bases de la capacidad lectora. La SVR sostiene que la comprensión lectora es la combinación

multiplicativa de la comprensión del lenguaje y el reconocimiento de palabras, definiendo a estos dos conjuntos de habilidades de la manera siguiente. La comprensión del lenguaje se entiende como la capacidad para extraer y construir significado literal y deductivo del discurso lingüístico oral; y el reconocimiento de letras y palabras, vinculado a la decodificación (reconocimiento de palabras con precisión y rapidez).

La comprensión del lenguaje está cimentada en dos componentes: los conocimientos de base y habilidades de inferencia que se refiere a lo que el niño sabe y lo que puede inferir de lo que sabe; y el conocimiento lingüístico o de la estructura del lenguaje que define las relaciones sonido-sentido (escuchar) y significado-sonido (hablar) que el lenguaje permite. Este conocimiento está cimentado en: a) el conocimiento fonológico (o de la estructura de los sonidos que permite al niño producir o escuchar sonidos para distinguir una palabra de la otra; b) el conocimiento sintáctico o de las reglas del lenguaje que especifican cómo combinar diferentes clases de palabras (por ejemplo, sustantivos, verbos, adjetivos) para formar oraciones. Es lo referido a la gramática; y c) el conocimiento semántico que trata de los componentes del significado del lenguaje, por ejemplo, morfemas, como “pre” en la palabra “prelectura” y en los niveles superiores, los significados de las palabras mismas o del vocabulario.

El reconocimiento de letras y palabras se fundamenta en las habilidades en código alfabético que trata de la conexión entre ortografía, fonología y significado. Esta habilidad está cimentada en otras dos: el concepto acerca de lo impreso que se define como el conocimiento básico sobre cómo funciona la impresión (el texto impreso tiene significados particulares como la correspondencia entre palabras escritas y habladas, direccionalidad, etc.) y el conocimiento del principio alfabético que trata de la existencia de una relación sistemática y predecible entre las unidades de impresión y las de lenguaje. Lo que implica el conocimiento de las letras, o la capacidad de reconocer y manipular los grafemas o letras del alfabeto, y el conocimiento fonológico que es la capacidad de reconocer y manipular conscientemente las unidades fonémicas subyacentes a las palabras habladas.

La comprensión del lenguaje está cimentada en dos componentes: los conocimientos de base y habilidades de inferencia que se refiere a lo que el niño sabe y lo que puede inferir de lo que sabe; y el conocimiento lingüístico o de la estructura del lenguaje que define las relaciones sonido-sentido (escuchar) y significado-sonido (hablar) que el lenguaje permite. Este conocimiento está cimentado en: a) el conocimiento fonológico; b) el conocimiento sintáctico; y c) el conocimiento semántico.

METODOLOGÍA

La investigación fue de naturaleza mixta pues combinó el uso de métodos cuantitativos y cualitativos, que incluyó:

- a) Una investigación documental acerca del FAS y su historia.
- b) Un mapeo del currículo de 1.^{er} grado a partir de los planteamientos del CFRF.
- c) La aplicación de una batería de seis pruebas para medir las habilidades lectoescritoras de 878 niños y niñas (aproximadamente 49% de niños y 51% de niñas) de 1.^{er} grado en dos momentos del año escolar.
- d) Entrevistas a 37 docentes de 1.^{er} grado, a 7 formadores de docentes y a 5 funcionarios del MINED.
- e) 37 observaciones de aula.

Los resultados de las pruebas aplicadas a los estudiantes fueron procesadas con SPSS y STATA y se establecieron correlaciones entre los resultados y aquellas variables definidas que podrían afectar los resultados, como género de los estudiantes, área de residencia, modalidad de la escuela o la dependencia educativa de dichas escuelas.

Las entrevistas y observaciones de aula fueron procesadas conforme las categorías definidas previamente, lo que se explicará más adelante.

El trabajo de recolección de la información de campo se realizó en dos momentos: una primera aplicación en marzo y una segunda aplicación en agosto del año 2019.

La investigación se rigió bajo las normas éticas de toda investigación que trabaja con seres humanos. Para cada entrevista, observación y aplicación de pruebas se cuenta con el permiso informado de las partes.

En el caso de los niños, se solicitó a directores y docentes que informaron a los padres de familia y quienes manifestaron su acuerdo con la realización de las pruebas.

RESULTADOS

El FAS parece efectivo para desarrollar las habilidades vinculadas a uno de los dos componentes en que se fundamenta el aprendizaje de la lectura, según nuestro marco conceptual: el reconocimiento de palabras y habilidades en código alfabético. Los resultados de las pruebas aplicadas a los estudiantes evidencian un alto aprendizaje entre marzo y agosto especialmente en el conocimiento del nombre de las letras y en menor medida en decodificación. El otro cimiento de nuestro marco conceptual, el de la comprensión del lenguaje, tanto en sus componentes de conocimiento lingüístico como el conocimiento de bases y habilidades de inferencia parecen estar o ausentes o poco desarrollados, tanto en el currículo como en la enseñanza en el aula de clase. Esto se comprueba en los resultados de los estudiantes en la prueba de comprensión lectora, donde obtuvieron bajos resultados.

Los resultados de las pruebas sugieren que la efectividad del método FAS, tal como se ha implementado en Nicaragua, podría tener un sesgo mayoritariamente urbano y para la modalidad de escuelas regulares. Las pruebas aplicadas a los estudiantes reflejan que los avances en el desarrollo de las habilidades se expresaron de manera desigual, obteniendo, en la mayoría de las pruebas, peores resultados en el Caribe Sur y Matagalpa, ambos departamentos con alta influencia de pobreza y en el caso del Caribe, una zona multilingüe. Si bien las pruebas no indagaron sobre las habilidades de escritura, de las entrevistas a docentes y las observaciones de aula se puede inferir que tanto los docentes como los niños tienen dificultad con la letra cursiva. A su vez, cuando se les pregunta qué cambios harían a la metodología de enseñanza actual la mayoría de los docentes sugiere los siguientes: eliminar la enseñanza de la letra cursiva, integrar más la tecnología, usar únicamente el componedor colectivo y no el individual. En general, la percepción de los distintos actores consultados es que, a pesar de sus limitaciones, la implementación del método FAS ha tenido efectos positivos en la regulación de la enseñanza de la lectoescritura

permitiendo a los docentes tener una secuencia clara de los pasos a seguir y los materiales a utilizar, lo que facilita al MINED la tarea de capacitación y entrega de materiales. De la misma manera, tanto funcionarios del MINED como capacitadores y maestros opinan que el FAS es más efectivo que otros métodos para que los niños aprendan a leer y escribir. Es importante mencionar, sin embargo, que encontramos, entre los docentes entrevistados, falta de claridad sobre los fundamentos del método, los maestros únicamente siguen lo que el MINED orienta. También se puede inferir de las respuestas de los maestros que conocen e implementan mejor la etapa de Adquisición, que es en la que más claramente se enseña el nombre de la letra y la relación grafema fonema. Los docentes muestran menor conocimiento e implementación de la etapa de Aprestamiento. Igualmente, su conocimiento sobre la etapa Afianzamiento es menor. De manera general, los docentes expresan una gran necesidad de capacitaciones sobre los fundamentos del método FAS. Esto podría derivarse de la heterogeneidad de las capacitaciones que han recibido, las que, como fue señalado, varían mucho en dependencia de las competencias del capacitador e igualmente, por la diversidad de horas de instrucción y de materiales utilizados para su desarrollo. E igualmente, resienten que no exista una adecuada modelización y que haya nula supervisión y acompañamiento en la implementación. Entre las desventajas encontradas con el método FAS, los docentes hacen énfasis en la dificultad de aplicar este método en escuelas multigrados. En muchos casos, los docentes no cuentan tampoco con los materiales didácticos y los recursos necesarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Fundación Telefónica. (2016). *Compilación del Método Fónico, Analítico, Sintético (FAS)*. Managua: Fundación Telefónica.
- Gough, P. B., y Tunmer, W. E. (1986). *Decoding, reading and reading disability. Remedial and Special Education*, 7, 6-10. doi:10.1177/074193258600700104
- Hoover, W. A., y Gough, P. B. (1990). *The simple view of reading. Reading and Writing*, 2, 127-160. doi:10.1007/BF00401799
- Hoover, W. A., y Tunmer, W. E. (2018). *The cognitive foundations of reading and its acquisition: A framework for connecting teaching and learning*. Manuscrito en preparación.
- MINED. (2015). *Método Fónico, Analítico, Sintético (FAS). Orientaciones metodológicas. Versión en validación*. Managua: MINED.
- MINED. (2015). *Manual de evaluación de los aprendizajes de primero y segundo grado de educación primaria*. Managua: MINED.
- MINED. (s.d.a) *Fundamentación teórica-metodológica del método FAS*. Presentación en ppt.
- MINED. (s.d.b). *Etapas de aprestamiento*. Presentación en ppt.
- MINED. (s.d.c). *Metodología del método fónico analítico sintético en la etapa de adquisición de la lectoescritura*. Presentación en ppt.
- MINED. (s.d.d). *Etapas de afianzamiento (ejercitación y consolidación)*. Presentación en ppt.
- MINED. (s.d.e). *Horario de actividades para el aprestamiento*. Managua: MINED.
- MINED. (s.d.f). *Estrategia de Aprendizaje con Enfoque de Desarrollo Infantil para Primero y Segundo Grado*. Presentación en ppt
- MINED. (2014). *Malla curricular primer grado*. Managua: MINED.
- MINED. (2014). *Documento de "dosificación Lengua y Literatura primer grado. Febrero – Septiembre"*. Managua: MINED.
- MINED. (2015). *Libro de apresto. 1*. Managua: MINED.
- MINED. (2014). *Libro de Lectura de 1er grado*. Managua: MINED.

LA IMPORTANCIA DE LA COMPRESIÓN ORAL PARA LA COMPRESIÓN LECTORA EN FUNCIÓN DE LAS HABILIDADES DE DECODIFICACIÓN

Laura V. Sánchez Vincitore, Aída Mencía Ripley y Carlos B. Ruiz-Matuk

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Investigación cuantitativa no experimental

OBJETIVOS O PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El propósito de este estudio es confirmar la hipótesis de que la relación entre comprensión oral y comprensión escrita es moderada por la capacidad de decodificación (o reconocimiento de palabras). Por consiguiente, la relación entre decodificación y la comprensión de lectura solo se pueden observar de manera confiable por encima de un cierto umbral de decodificación.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

La teoría simple de la lectura de Hoover y Gough propone que la comprensión lectora depende de la habilidad de comprensión oral y la habilidad de reconocer palabras. La evidencia científica ha encontrado un fuerte apoyo sobre la importancia de los dos componentes, ya sea, configurado como suma o producto de los dos factores.

MÉTODO

Utilizamos las bases de datos de las evaluaciones de línea base y línea media del proyecto USAID Leer, que contiene las variables de interés para estudiantes de segundo y cuarto grado de primaria garantizando así la representación de tres diferentes niveles de capacidad de decodificación en la muestra estudiada (bajo, medio y alto). Se empleó un análisis de regresión lineal múltiple para confirmar el modelo para cada una de las muestras.

RESULTADOS

En general, se confirmó la hipótesis de que la relación entre comprensión oral y comprensión escrita está moderada por el reconocimiento de palabras. Asimismo, se encontró que: (1) Cuando existe un nivel bajo de reconocimiento de palabras se observa una relación prácticamente nula entre la comprensión oral y la comprensión lectora; (2) En los estudiantes que tienen nivel medio de reconocimiento de palabras la com-

prensión oral explicó alrededor de un cincuenta por ciento de la comprensión escrita; y finalmente, (3) En el grupo de nivel alto de habilidad de decodificación, la comprensión oral pudo explicar un veintiocho por ciento de la varianza de la comprensión lectora.

CONCLUSIONES

Estos resultados sugieren que una identificación precisa del umbral de decodificación tiene amplias repercusiones para la práctica de enseñanza de la lectura.

BIBLIOGRAFÍA

- Abadzi, H. (2006). *Efficient learning for the poor: Insights from the frontier of cognitive neuroscience*. World Bank Publications.
- Dehaene, S. (2005). Evolution of human cortical circuits for reading and arithmetic: The "neuronal recycling" hypothesis. From monkey brain to human brain, ed. S. Dehaene, J.-R. Duhamel, MD Hauser & G. Rizzolatti, 133-57. Dehaene, S., & Cohen, L. (2011). The unique role of the visual word form area in reading. *Trends in cognitive sciences*, 15(6), 254-262.
- Farah, M. J., Shera, D. M., Savage, J. H., Betancourt, L., Giannetta, J. M., Brodsky, N. L., ... & Hurt, H. (2006). Childhood poverty: Specific associations with neurocognitive development. *Brain research*, 1110(1), 166-174.
- Hoover, W.A. & Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127- 160. International Federation of Library Associations and Institutions (2002). *Directrices de la IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar*. Retrieved August 31th, 2015, from <http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/schoollibrary-guidelines/school-library-guidelines-es.pdf>
- Lipina, S. J., & Posner, M. I. (2012). The impact of poverty on the development of brain networks. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6.
- Martínez, L., Herrera, C., Valle, J., & Vásquez, M. (2002). Razonamiento analógico verbal y no verbal en niños preescolares con trastorno específico del lenguaje. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 3(1), 5-24.

Szwed, M., Ventura, P., Querido, L., Cohen, L., & Dehaene, S. (2012). Reading acquisition enhances an early visual process of contour integration. *Developmental science*, 15(1), 139-149.

TERCE [Dominican Republic – Related Factors TERCE]. Downloaded February 15, 2016 from:http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/REPDOMIN_ICANA-factores-asociados.pdf UNESCO (2015). Informe de resultados

TERCE: Logros de Aprendizaje. Santiago, Chile: Santillana. UNESCO (2004). The plurality of literacy and its implications for policies and programs: Position paper. Paris: United National Educational, Scientific and Cultural Organization, 13. USAID (2011, February). USAID Education Strategy 2011-2015.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

De campo

OBJETIVOS O PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Se realizó un estudio por de Lima y Rondón (2019), para explorar el aprendizaje de la comprensión lectora desde la perspectiva de los tres componentes del aprendizaje: condiciones, procesos y resultados. En este artículo se presentan los resultados de este estudio respecto a uno de dichos componentes: las condiciones.

En el estudio original participaron 30 estudiantes, 33 docentes y 29 adultos y adultas responsables de los niños y niñas participantes.

Por razones de espacio de exposición de este trabajo, nos concentraremos en las condiciones pedagógicas que inciden sobre el aprendizaje de la lectura. Por consiguiente, la pregunta de investigación de este artículo es:

¿Cuáles condiciones pedagógicas inciden sobre el aprendizaje de la comprensión lectora?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

Según E. Ferreiro (2010), la práctica alfabetizadora está determinada por tres elementos: las nociones de aprendizaje que posee el docente, las concepciones del niño y la niña y la naturaleza de la lengua escrita. En este estudio se toma como referencia esta afirmación de Ferreiro, colocando el foco de atención en las teorías implícitas de aprendizaje del docente. Para analizar dichas teorías implícitas, utilizamos como herramienta analítica el enfoque educativo-evolutivo de Pozo (1998), Pozo y cols. (2009). Los autores identificaron que básicamente existen tres teorías implícitas de aprendizaje tanto en estudiantes como en docentes (directa, interpretativa y constructiva). En síntesis, proponen que el aprendizaje es un sistema en el que se relacionan tres componentes: 1) Las condiciones del estudiante, del contexto sociocultural y las condiciones propiciadas por la enseñanza; 2) Los procesos o acciones manifiestas y no manifiestas del que aprende y 3) Los resultados que es lo que se aprende o lo que se pretende aprender.

A nuestro entender, Ferreiro (2010) complementa esta perspectiva del aprendizaje al afirmar que es preciso tomar en cuenta la naturaleza de la escritura como objeto cultural. La autora marca la diferencia entre concebir la lengua escrita como código que permite transcribir la lengua oral a la lengua escrita, (concepción que conduce a enseñar una técnica para sonorizar la escritura) o concebirla como un sistema de representación de un lenguaje (lo que conduce a crear condiciones para que el estudiante aprenda a comprender dicho sistema).

Olson (1998:335), por su parte propone que para pertenecer y desarrollar una cultura escrita se requiere de cuatro condiciones: 1) Un acervo cultural registrado en textos impresos por una sociedad, 2) instituciones con textos pertinentes a éstas tales como gobierno, iglesias, academia, etc. 3) una institución (la escuela) que se encargue de introducir nuevas generaciones a la cultura escrita y 4) que exista un metalenguaje oral que permita hablar de los textos escritos.

MÉTODO

TIPO DE ESTUDIO

Cualitativo.

Fecha del estudio: abril y mayo de 2018 (un año después de aplicada la evaluación diagnóstica censal de 3.º del Nivel Primario aplicada por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD).

Participantes: 22 docentes del Primer Ciclo del Nivel Primario que imparten docencia en 15 escuelas públicas cuyos estudiantes alcanzaron en promedio distintos niveles de comprensión lectora en la ED-2017 de 3.º (5 escuelas públicas del NIVEL SATISFACTORIO y con el más alto desempeño de todo el país, 5 centros del NIVEL ACEPTABLE y con el más alto desempeño en este nivel y 5 escuelas con el NIVEL ELEMENTAL con el más bajo desempeño de todo el país).

A pesar de que se entrevistaron 33 docentes, en el estudio se tomaron en cuenta las entrevistas audiograbadas, de aquellos maestros y maestras que accedieron a ser grabados. Todas las participantes fueron maestras.

Técnica: entrevista semiestructurada.

Instrumentos: se utilizó un guion de entrevista para identificar la concepción del docente acerca del aprendizaje de la lectura y su concepción de cuál es la naturaleza de la escritura. Para los padres, madres y tutoras, un cuestionario sobre aspectos sociodemográficos de la familia de los estudiantes participantes.

Unidad de análisis. Respuestas de los docentes.

Foco de atención: maestras de 1.º, 2.º y 3.º del Nivel Primario.

Categorías de análisis de las concepciones de los docentes acerca del aprendizaje y la enseñanza de la lectura: las categorías fueron identificadas a posteriori de la entrevista y se tomaron el conjunto de respuestas del docente para ubicar las respuestas:

- Enfoque de alfabetización de las docentes (centrado en la sonorización de signos o centrado en el sentido).
- Teoría implícita de aprendizaje de la lectura (Directa, Interpretativa o Constructiva).
- Naturaleza de la escritura como objeto cultural.

Análisis y procesamiento de datos: se crearon categorías de análisis a posteriori de las entrevistas y se utilizó una fórmula de acuerdo entre jueces en la categorización de los datos.

RESULTADOS

Respecto al análisis de los datos para responder la pregunta: ¿Cuáles condiciones pedagógicas inciden sobre el aprendizaje de la comprensión lectora? Se encontraron los siguientes resultados:

1. De las 22 maestras entrevistadas, 8 de ellas (36%) declaran que usan una metodología centrada en sonorizar letras, 13 (59%) utilizan una metodología mixta (actividades para aprender a sonorizar y actividades para comprender); no se pudo categorizar las respuestas de 1 (5%) de dichas maestras dada la ambigüedad de sus respuestas.
2. A partir del análisis de las respuestas de las maestras referidas a su teoría de aprendizaje (directa, interpretativa y/o constructiva) y a

su concepción de qué es la lengua escrita (si un código de transcripción o un sistema de representación), se identificaron tres perfiles de docentes:

- a) Perfil directo-codificador: son maestras cuya teoría de aprendizaje es la DIRECTA. Consideran que el aprendizaje es una copia mental de la realidad y que la lengua escrita es un código que representa los sonidos del habla. Para estas maestras, los esquemas mentales del estudiante no intervienen en el proceso. Desde esta concepción, el punto de partida de la alfabetización es la relación de las letras o sílabas con sus sonidos. La comprensión queda relegada a un segundo o tercer plano. Algunas de estas maestras, realizan actividades para comprender textos, pero enseñan a sonorizar de manera independiente de la comprensión. Enseñan a decodificar como un fin en sí mismo, en vez de un recurso.

Inconsistente con el currículo dominicano centrado en competencias lectoras. En este perfil se encuentra el 50% (11) de las maestras entrevistadas, indistintamente del nivel de desempeño del centro en la Evaluación diagnóstica del MINERD. El 9% (2) de las maestras mostraron este perfil.

- b) Perfil interpretativo-codificador: son maestras cuya teoría de aprendizaje es la interpretativa (el aprendizaje es una copia de la realidad, pero se necesitan subprocesos mediadores entre el contenido a aprender y los esquemas mentales del estudiante), y su concepción de escritura consiste en asumirla como un código de transcripción de la lengua oral. A diferencia del perfil anterior, estas maestras asumen que hay que propiciar ciertos subprocesos para que el aprendizaje de la decodificación se realice. Aunque desarrolla actividades de comprensión, su objetivo es favorecer la decodificación. Aborda de manera separada la comprensión y la decodificación. Aunque este perfil es un poco más consistente con el currículo dominicano, ya que aporta elementos para que el estudiante tenga oportunidad de aprender a interpretar textos (con ayuda o sin ayuda), podría ser insuficiente para lograr los desempeños lectores esperados en el currículo dominicano. El 23% (5) de las maestras se identificaron en esta categoría.

- c) Perfil interconstructivo-sistémico: aquí se ubican las maestras cuyas teorías de aprendizaje se desplazan entre nociones interpretativas (el aprendizaje es una copia de la realidad) y constructivas (el aprendizaje es una reconstrucción conceptual). Además, comparten la idea de que la lengua escrita representa sentidos. De acuerdo con este perfil, son maestras que, en su práctica alfabetizadora, abordan de manera amalgamada la comprensión y la decodificación (los signos gráficos representan sentidos, no sonidos). No obstante, en sus repuestas encontramos que privilegia la fluidez oral lectora como un indicador de peso para considerar que un estudiante domina la lectura. Con respecto al currículo dominicano, este perfil es el más consistente de los tres perfiles encontrados en las participantes.

CONCLUSIONES

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Este estudio presenta un acercamiento a las condiciones pedagógicas que enmarcan el aprendizaje de la lectura en 15 casos de escuelas públicas dominicanas. Ha permitido un acercamiento que no ha sido suficientemente explorado en una realidad educativa dominicana que revela un bajo desempeño lector en estudiantes del 3.º del Nivel Primario.

CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS

Dado que, como propone Pozo (1998), el único de los factores sobre el que la escuela tiene incidencia directa, es sobre el factor pedagógico (ya que carece de incidencia directa sobre las condiciones socioculturales, familiares y económicas que también son determinantes para el aprendizaje de la lectura). Este estudio hizo observable la importancia de tomar en cuenta, no únicamente la formación de los docentes en teorías de aprendizaje y método de alfabetización, sino también considerar la necesidad de profundizar acerca de qué es en realidad la lengua escrita pues predomina la idea de que ésta se limita a ser un mero código de transcripción de la lengua hablada.

Asimismo, el hecho de que los perfiles alfabetizadores son compartidos por docentes de diferentes centros y con resultados disímiles (elemental, aceptable y satisfactorio) en la evaluación diagnóstica del MINERD de

2017, podría indicar que algunos estudiantes aprenden a leer con comprensión, independientemente del perfil alfabetizador del maestro. Dato que sugiere la necesidad de determinar con otros estudios, por qué en un mismo centro con estudiantes de similar procedencia sociocultural, económica y familiar, algunos de ellos aprenden a leer en la edad prevista por el currículo dominicano y otros no lo logran.

La utilidad principal de este trabajo se encuentra en haber hecho observables concepciones de docentes que inciden en su práctica de manera consciente o no. Se requiere de otras investigaciones de esta naturaleza con una muestra más amplia de docentes.

RECOMENDACIÓN FINAL

En la medida en que, en los casos estudiados, se observan concepciones alfabetizadoras inconsistentes con el currículo dominicano es recomendable realizar investigaciones profundas acerca de la coherencia entre el currículo propuesto por el MINERD, el currículo implementado en la escuela y el currículo evaluado en la evaluación diagnóstica de tercer grado.

BIBLIOGRAFÍA

- Ferreiro, E. (2010). Alfabetización. Teoría y Práctica. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. Séptima reimpresión. 13-28.
- IDEICE (2020). El aprendizaje de la comprensión lectora después del tercer grado del nivel primario: dificultades y perspectivas. Santo Domingo: IDEICE.
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cerví, J., Pecharromán, A. y Villalón, R. (2009). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Pozo, J. I., Scauer, N., Pérez-Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (Comps.) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. España: Graó.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (2016). Diseño Curricular Nivel Primario Primer Ciclo (1ro., 2do. y 3ro.). Santo Domingo: MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD]. (2018). Resultados de la evaluación diagnóstica nacional de tercer grado de primaria. Informe nacional. Recuperado de <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-evaluacion-de-la-calidad/vfus-informe-nacional-de-la-evaluacion-diagnostica-de-tercer-grado-pdf.pdf>

- Olson, D. (1998). La cultura escrita como actividad metalingüística. En Olson, D. y Torrance, N. Cultura escrita y oralidad (pp. 333-357). España: Gedisa.
- Pozo J.I., Scheuer N., Pérez Echeverría M. del Puy, 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. Primera edición, 2006).
- Pozo, J. I. (1998). El sistema de aprendizaje. En Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjRwbH3iJzIAhULCKwKHel8CmYQFjAAegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fecat.hs1.s3.amazonaws.com%2Fintroduccion%2Fintroduccion%2F585549055.Pozo%2520JC%2520Sistema%2520del%2520aprendizaje.pdf&usq=AOvVaw0mLRPx36qr13JRCJu1km8K>
- Pozo, J.I. (2013). "El cambio de las concepciones y las prácticas de enseñanza y aprendizaje". En Memorias del 4to Congreso Internacional IDEICE 2013. Santo Domingo: IDEICE.

¿QUÉ PIENSA Y SIENTE UN ESTUDIANTE SOBRE SU APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA?

Mabel Rondón

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Campo

OBJETIVOS O PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las condiciones psicoafectivas que podrían incidir sobre el aprendizaje de la lectura?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

De acuerdo con Rogers, el autoconcepto es esa percepción consciente que se tiene sobre sí mismo; es una suposición de sí mismo que crean las personas que no necesariamente refleja su realidad. De igual forma, otros autores sustentan la concepción del autoconcepto como un conjunto de percepciones, sentimientos, atribuciones y juicios de valor que hace cada persona sobre sí misma (Siota, 2013). Según Martorell (1990), citado por Rivarola, Tapia, Correche y Fiorentino (2006), este constructo está compuesto por varias dimensiones como son el autoconcepto académico o estatus intelectual, la popularidad, la ansiedad, el autoconcepto físico o imagen corporal, el comportamiento y el bienestar. Diversos estudios han demostrado cómo la autopercepción de los estudiantes repitentes se ve afectada negativamente en comparación con aquellos estudiantes no repitentes (Rivarola et al., 2006; Farías, Fiol, Kit y Melgar, 2007). Un autoconcepto bajo se refleja en sentimientos de fracaso y minusvalía, que a la vez puede generar desinterés por lo académico (Del Valle, 2010; Ananía, 2011). En este sentido, Kaplan plantea la Teoría del Autorrechazo la cual propone que el individuo, al desarrollarse en sus esquemas de sí mismo un autoconcepto disminuido provocado por una situación particular, recurre a distintas estrategias que le permitan recuperar o proteger su autovaloración (Kaplan, Perk y Kaplan, 1994).

MÉTODO

Este estudio se desarrolló con un enfoque cualitativo, de tipo no experimental, con un alcance descriptivo-explicativo y transversal. Participaron un total de 30 estudiantes: 15 niños y 15 niñas de 15 centros educativos públicos. La técnica utilizada para la recolección de los datos fue la de entrevistas individuales semiestruc-

turadas. Fueron desarrolladas en dos partes. En una primera parte el participante debía contestar a unas preguntas y completar unas frases de forma oral relacionados con la opinión sobre su lectura de actores sociales relevantes (Comportamiento social); además de su propia opinión sobre su potencial de aprendizaje y expectativas en lo académico (rendimiento intelectual como aprendiz). De igual forma, en la tarea B se les solicitó a los entrevistados ubicarse, en comparación con sus compañeros, en 2 escalera comparativa, la primera para ubicar su capacidad en la lectura y la segunda su inteligencia.

RESULTADOS

Las condiciones afectivas de los niños y las niñas respecto a cómo se percibe a sí mismo en lo que respecta a su alfabetización, reveló que, en general, los niños fueron capaces de reflexionar sobre sí mismos en relación con los demás y de exponer el concepto que tienen de sí mismo como aprendiz de la lengua escrita. Estos hallazgos sugieren que la tarea de reflexionar sobre la opinión de otros, sobre su desempeño, no les era familiar a los entrevistados, lo que podría explicar el alto nivel de respuestas contradictorias. En la muestra total, 27 de los 30 estudiantes participantes señaló que posee un autoconcepto alto sobre su rendimiento intelectual como aprendiz, corroborando los supuestos de Finchan y Cain (citados por Martínez-Carpio, 2009) quienes reportan que, entre los 8 y 9 años, los estudiantes suelen sobreestimar sus competencias y vislumbrar un futuro académico muy optimista; lo que acostumbra a disminuir a medida que llegan a la adolescencia. Recordemos que el 93% de los participantes de este estudio tenía una edad entre los 9 y 11 años.

De todos los casos entrevistados, se observa que la mayoría de los estudiantes se considera muy buen lector, pues 9 de los 30 entrevistados se posicionaron en el escalón máximo de la escalera comparativa con relación a sus compañeros. Sin embargo, otros 5 casos se ubicaron entre los escalones 1-4, es decir, poseen una autovaloración muy baja de su desempeño como lectores. De igual forma, otros 5 estudiantes se ubicaron en la categoría de lectores promedio, mientras que 6 estudiantes se consideran buenos lectores. Solo uno de los entrevistados se ubicó en la categoría de mal lector. Sin embargo, resulta importante destacar que

para los entrevistados es relevante la opinión de los demás sobre su propio desempeño, lo que les puede generar inseguridad de sus capacidades, aun cuando no necesariamente reflejan su verdadero desempeño como lectores.

Estos datos podrían indicar que, al momento de compararse con sus pares, los estudiantes pueden presentar ciertas dudas sobre sus capacidades. Lo que podría deberse al temor por las burlas de los demás, o incluso al Bullying, como expresaron varios estudiantes. Esta percepción de algunos participantes coincide con los hallazgos de Rondón (2018), en donde se encontró que los estudiantes señalan a los repitentes como los culpables de su PROPIO REZAGO LECTOR, revictimizando a la víctima y eximiendo al Estado y demás agentes involucrados de su responsabilidad (Rosa María Torres, 1996 citada por Farías et al., 2007). Esta situación puede afectar su nivel de participación en clases, además de afectar su percepción sobre su capacidad lectora. Este aspecto requiere mayor profundización pues, como señalan Kaplan, Perk y Kaplan, (1994) en la Teoría del Autorrechazo, algunos niños dejan de esforzarse por aprender ante fracasos repetidos, lo que puede observarse en una disminución en la participación escolar. Esta es una estrategia compensatoria que usan los estudiantes como una manera de atribuir su retraso a su falta de empeño y no a causa de una limitación personal; recobrando así su valor como persona, aunque aumentando las probabilidades de fracaso escolar (Niebla y Guzmán, 2010; Edel, 2003). Otra posible explicación al autoconcepto bajo podía ser por el alto nivel de autoexigencia expresado por algunos estudiantes.

CONCLUSIONES

En conclusión, estos datos indican que los entrevistados se perciben a sí mismos como buenos lectores y capaces de lograr lo que se proponen en cuanto a la lectura. Sin embargo, se observa un importante 10% de estudiantes refiriendo a sí mismos como muy pocos inteligentes, casos que corresponden, en su mayoría, a estudiantes del grupo 1 donde se encontró un mayor porcentaje de repitentes y, por tanto, en sobreedad, lo que sugiere que podrían estar dudando de sus capacidades como estudiantes, DUDA PRODUCIDA POSIBLEMENTE como consecuencia de "sus fracasos" académicos. Esto corrobora los hallazgos de diversos estudios que han demostrado cómo la autopercepción de los repitentes se ve afectada negativamente en comparación con aquellos estudiantes no repitentes (Rivarola et al., 2006; Farías et al., 2007).

También resulta importante destacar que los entrevistados le otorgan relevancia a la opinión de los demás sobre su desempeño lector, lo que les puede generar inseguridad. En algunos de los casos, los estudiantes hacen referencia al temor por las burlas de los demás o incluso al Bullying, una problemática que, si bien aún no ha generado grandes efectos sobre la autopercepción de la mayoría de los entrevistados, pudiera convertirse en un generador de rechazo hacia la escuela y hacia la lectura, como plantea Kaplan en la Teoría del Autorrechazo (Rivarola et al., 2006; Kaplan, Perk y Kaplan, 1994). No obstante, los estudiantes expresaron percibir opiniones positivas de todos sus maestros con relación a su lectura. Estos resultados sugieren la necesidad de prestar mayor atención a la parte afectiva de los estudiantes que están en proceso de adquisición de la comprensión lectora. Aunque el autoconcepto es un constructo que se ve afectado por múltiples factores, muchos de ellos fuera del alcance de la escuela, resulta importante abordarlo por su incidencia sobre el desempeño académico de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Siota, M. (2013). La importancia del autoconcepto en el deseo de continuar los estudios universitarios durante la adolescencia media en un Nodo (Tesina de pregrado). Repositorio Institucional de la Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos/digitales/444/tesis-4028-la.pdf>
- Rivarola, M. F., Tapia, M. L., Correche, M. S. y Fiorentino, M. T. (2006). Autoconcepto: un estudio comparativo entre estudiantes repitentes y no repitentes. XIII Jornada de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, 382-383. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-039/346.pdf>
- Farías, M., Fiol, D. y Melgar, S. (2007) Todos pueden aprender: propuesta para superar el fracaso escolar. Argentina: UNICEF, pp. 26-27.
- del Valle, M. J. (2010) La repitencia en primer grado: factores que influyen e impacto en los grados siguientes. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, pp. 18-19. M. Ananía (2011) Taller psicoeducativo para prevenir la repitencia en primer año del Instituto IPEM Cura Brochero. Argentina: Universidad Empresarial siglo 21, pp. 38-43.

- Kaplan, D., Peck, B. y Kaplan, H. (1994). Structural Relations Model of Self-Rejection, Disposition to Deviance, and Academic Failure. *The Journal of Educational Research*, 87(3), 166-173, DOI: 10.1080/00220671.1994.9941238
- Edel, R. (2013) El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. México: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2), pp. 1-2. J. Caso Niebla y L. Hernández Guzmán (2010) Modelo explicativo del bajo rendimiento escolar: un estudio con adolescentes mexicanos. México: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3(2), pp. 146-147.
- Rondón, M. (2018). Estudio exploratorio sobre el efecto de la repitencia en el autoconcepto de estudiantes de primaria. *REVIE*, 5(1), 44-53. Recuperado de <https://www.ideice.gob.do/cgid/revie.html>
- de Lima, D. y Rondón, M. (2018). El caso de Ignacio: un niño repitente en 3ero de primaria. *REVIE*, 5(2), 53-59. Recuperado de <https://www.ideice.gob.do/documentacion/revie.html>
- de Lima, D. (2003). Efectos de la no repitencia en 1ro y 2do grado. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137467so.pdf>
- Fuentes, M., García, J., Gracia, E., y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12. Recuperado de <https://www.unioviedo.es/reunido/index.php/PST/article/view/9045/8909>

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Evaluación de efectividad

OBJETIVOS O PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En educación, la escritura creativa se ha enseñado especialmente como forma de potenciar la competencia literaria de los estudiantes. No obstante, este modo de escritura también pudiera servir como estrategia para desarrollar competencias en la producción de textos no literarios. Con el propósito de evaluar esto, este estudio midió el efecto que tuvo el programa “Escritores en las aulas” de la Fundación SM en estudiantes del Segundo Ciclo de Primaria del Distrito Educativo 15-03 de la República Dominicana. El programa aborda la escritura creativa mediante talleres de producción de cuentos escritos liderados por escritores profesionales. Se concibe al docente junto con el escritor en el aula para que colaboren de manera tal que el docente incorpore las estrategias utilizadas por el escritor y pueda reproducirlas. A su vez, el escritor respeta las particularidades de los estudiantes.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

El diseño del programa Escritores de aula es el mismo del currículo de la República Dominicana, es decir, un enfoque funcional y comunicativo. Este enfoque asume que la adquisición de todos los elementos de la lengua materna se incorpora a través de su uso y propiciando en el aula situaciones de comunicación, en otras palabras, situaciones de aprendizaje.

MÉTODO

TIPO DE ESTUDIO: evaluación de efectividad

FECHA: los 8 talleres semanales iniciaron el 11 de febrero de 2019

PARTICIPANTES: 1040

TÉCNICA: medir el efecto de la participación en los talleres sobre indicadores curriculares de logros

MATERIALES: los escritores que impartían los talleres contaban con guía de trabajo, ficha de evaluación de los cuentos y una lista de cuentos sugeridos.

UNIDAD DE ANÁLISIS: estudiantes

PROCEDIMIENTO: la metodología para medir el efecto del programa Escritores en las aulas consistió en el desarrollo de ocho talleres diez de centros educativos (5 públicos y 5 privados) en el Segundo Ciclo de Primaria del Distrito Educativo 15-03. Los talleres fueron conducidos por escritores con formación pedagógica en escritura creativa. La producción de cuentos fue evaluada al inicio con un cuento espontáneo y al final del programa vía un cuento que fue el resultado de los talleres.

Ambas evaluaciones consistieron en aplicar los indicadores curriculares y fueron ejecutadas por un equipo externo que recogió la muestra y recibió una formación para identificar los indicadores en los textos y darle una valoración.

RESULTADOS

Los textos de los estudiantes participantes mostraron una mejoría estadísticamente significativa. Después de las 8 semanas, los indicadores curriculares aumentaron 6%, 8% y 13% para cuarto, quinto y sexto grado, respectivamente. La mejora en el sector privado asciende según el grado, mientras que en el sector público se estaca. Respecto a los indicadores específicos que mostraron mayores mejoras fueron el uso correcto de conectores, tildes, signos de puntuación y mayúsculas, inclusión de personajes diversos, conjugaciones de verbos en presente, y formulación de inicio y cierre. Por el contrario, los indicadores que menos mejoraron fueron el uso de guiones de diálogo, legibilidad y presencia de personajes activos, pasivos, beneficiarios, cómplices, ayudantes, oponentes y aliados.

CONCLUSIONES

En primer lugar, la escritura es un proceso pues es evidente la mejora que hay entre el texto espontáneo y el texto como resultado del programa. Segundo, los estudiantes participantes muestran mejorías en indicadores de logros del área de Lengua Española, como el uso de conectores lógicos, que pueden ser transferidos a la producción escritura u oral, ayudando a estructurar y organizar el pensamiento.

SESIONES TEMÁTICAS

ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA

Diagnóstico Preliminar Estudio Internacional STEPP.

Santa Cabrera

Línea de base de la evaluación diagnóstica de 3.er Grado 2020: investigación sobre los retornos de la educación inicial en los aprendizajes.

Daniel Morales y Rita Cruz

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Cuantitativa

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Promover la discusión y compartir información sobre estudios que involucren las realidades del sector educativo K-12 en la República Dominicana. IDEICE aspira a expandir sus contextos educativos con la participación de especialistas internacionales.

MÉTODO

Para la implementación del estudio se utilizó una encuesta con un instrumento que contiene una serie de preguntas junto con las posibles respuestas o preguntas abiertas para que el encuestado conteste con sus palabras.

Las preguntas se formulan en un orden definido y enviadas por correo o aplicadas personalmente a los participantes para que estos respondan. En principio se realizó un pilotaje titulado una encuesta piloto para probar el cuestionario, antes de utilizar este método esto fue un preliminar para saber el tiempo, costo, los esfuerzos, la fiabilidad, etc., de la encuesta.

RESULTADOS

La investigación realizada permite llegar a los siguientes resultados:

1. Con los elementos teóricos y prácticos más actuales de las ciencias de la educación, las tecnologías informáticas y la gestión del conocimiento, se desarrolló e implementó una encuesta para docentes de la primera infancia para promover el diseño de nuevas políticas educativas con atención a la primera infancia.
2. El conjunto de métodos científicos utilizados para la validación de la propuesta (Grupo Focal, Técnica de ladv, cuasiexperimento, triangulación metodológica y entrevista a profundidad, entre otros) permitió comprobar que:

- Fueron utilizados los constructos que responden a la teoría más actual sobre políticas de la primera infancia examinados según el contexto dominicano y en correspondencia con el estado de desarrollo de la enseñanza del Nivel Primario.
- Las características, la estructura, principios y los componentes del modelo propuesto fueron aceptadas y aprobados por varios especialistas vinculados a la enseñanza preuniversitaria.

MARCO TEÓRICO

El contexto en el que se desenvuelven los niños y las niñas de estas edades, así como su desarrollo y desempeño en su medio natural y social, es impactado por las transformaciones socioeconómicas, científicas y culturales de la vida actual. Es necesario asumir una concepción de un niño y de una niña con grandes potencialidades, capaces de imaginar, crear, cuestionar, plantear soluciones, colaborar, entre otras habilidades que les permitirán superar con éxito los retos y desafíos que enfrentarán a lo largo de su vida. En tal sentido, los docentes son los principales determinantes de la educación preescolar de calidad. Su motivación y habilidad para proporcionar atención de calidad y experiencias de aprendizaje depende de la buena capacitación de los maestros, apoyo, reconocimiento y las condiciones de trabajo; Sin embargo, muchos maestros de preescolar no están preparados adecuadamente, están mal pagados y carecen de ellos. En el siguiente informe se describe el proceso completo de la aplicación piloto de la "Encuesta de Docentes de Educación Preprimaria" STEPP.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) propone abordar esta brecha de evidencia mediante el desarrollo de una herramienta de encuesta para la generación de información que puede abordar los desafíos de los docentes a nivel preescolar. En este ámbito se trabaja en el desarrollo de políticas y el desarrollo de las prácticas idóneas, que ayuden a mejorar las condiciones de los docentes mediante el proyecto de Encuesta de Docentes de Educación Preescolar. La evidencia demuestra que una educación preescolar de calidad proporciona la base fundamental para el aprendizaje y desarrollo infantil. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO),

las inscripciones preprimarias se han expandido en casi dos tercios entre 1999 y 2012, hasta el 54% a nivel mundial. Acceso universal a la educación y cuidado de la primera infancia de calidad ha sido designado como un objetivo global dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

CONCLUSIONES

Luego de la investigación realizada se evidencian las siguientes conclusiones:

1. Extender la aplicación de una propuesta con su procedimiento a un porcentaje mayor de escuelas públicas para comprobar que su efectividad contribuye a un mejor proceso del desarrollo de la comprensión lectora.
2. Continuar investigando sobre este tipo de problemática en nuestro país incorporando especialistas en pedagogía y psicología sobre comprensión lectora en un escenario común.
3. Elaborar un programa de capacitación docente que permita la participación de los docentes de todas las instituciones escolares que decidan incorporarse al proyecto.

BIBLIOGRAFÍA

Consejo Nacional para la Niñez, (CONANI), Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura, (UNESCO), Mesa Consultiva para la Primera Infancia de la República Dominicana (2012). Informe final sobre "Diagnóstico sobre la situación de la Atención a la Primera Infancia en la República Dominicana" Santo Domingo.

AEISS- Estancias Infantiles (2012) Proyecto Curricular para la Atención y Desarrollo Integral de los niños/as de las Estancias Infantiles. República Dominicana.

Ander-Egg, E. (2008). La Planificación Educativa: conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores. Buenos Aires, Argentina. Decima reimpresión. Grupo Editorial Lumen.

Bernard van Leer Foundation, (2008) La educación Infantil: El desafío de la Calidad.

Bixilio, C. (2004). Cómo construir Proyectos: El proyecto institucional, la planificación estratégica. Décima Edición. Argentina: Ediciones HomoSapiens.

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano. España: Paidós.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Centro Nacional de Investigaciones de Salud Materno Infantil (CENISMI) (2011). Caracterización de la primera infancia: cuidados infantiles y servicios que se le ofrecen en comunidades seleccionadas en República Dominicana.

Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, universidades, cultura y deportes. Dirección General de Ordenación, innovación y promoción Educativa. Documento (s.f.) "La integración Curricular de las Competencias Básicas en Educación Infantil".

LÍNEA DE BASE DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE 3.^{ER} GRADO 2020: INVESTIGACIÓN SOBRE LOS RETORNOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL EN LOS APRENDIZAJES

Daniel Morales y Rita Cruz

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Gabinete

OBJETIVOS

Construir una línea de base para estimar el impacto de las intervenciones de educación inicial y de los años de educación inicial en los aprendizajes.

Poner las bases para realizar un estudio longitudinal que explore las diferencias de intensidad en tipos de intervención y cantidad de educación inicial.

MARCO TEÓRICO

Los años de educación inicial en la vida de un individuo puede constituir una fuente de variación importante en los retornos en el mercado laboral. Numerosos estudios presentan evidencia de esta realidad a nivel internacional.

Cruz y Morales (2019), usando datos de PISA para República Dominicana, estiman las diferencias en los puntajes de PISA relacionados con cantidad de años de educación inicial. También, usando datos de la Evaluación Diagnóstica de 3.^{er} Grado realizada por el MINERD en el año 2017 y con los datos de TERCE 2013, encuentran que cada año de educación inicial está relacionado con mayores niveles de aprendizajes.

Sin embargo, Cruz y Morales (2019) presentan las limitaciones de esas estimaciones al comentar que los datos de años de educación inicial provienen de encuestas y no de datos administrativos. Más aún, no es posible diferenciar por tipo de servicio o intervención de educación inicial.

La línea de base que se presenta en este documento trata de sobreponer las críticas enunciadas y se encamina a desarrollar mejores métricas de impacto.

METODOLOGÍA

Para realizar esta línea de base se recopilaron dos bases de datos. La primera fue la matrícula del Sistema de Gestión de Centros SIGERD, desde el año escolar 2013-2014 hasta el 2018-2019, a nivel de estudiantes; la segunda, fue la matrícula del INAPI, para el año escolar 2015-2016 hasta el 2016-2017.

Para la base de datos del SIGERD se procedió a mapear todas las intervenciones de educación inicial, además de la oferta pública y privada. Entre estas intervenciones destacan los EPES, CMEI, los centros del IDSS.

Usando software de manejo de datos, se integraron las mismas para realizar tabulaciones cruzadas.

Se seleccionó la cohorte que en el año 2018-2019 estaba en 2.^o grado (y que tomará la Evaluación Diagnóstica en el 2020), y usando códigos de identificación de estudiantes y algoritmos de búsqueda, se etiquetó la historia administrativa de cada estudiante en lo que se refiere a educación inicial.

RESULTADOS

Dadas las bases de datos recopiladas y el método usado, de la cohorte de 2.^o grado 2018-2019 se encontró al 90% en primer grado, 72% en preprimario, 26% en kínder y 16% en prekínder. Estas diferencias de acceso a la educación inicial van a ayudar a estimar los potenciales impactos de los años de educación inicial y por intervención. Esta línea de base es susceptible de mejora, y será rehecha con la cohorte definitiva de 3.^{er} grado del año académico 2019-2020.

CONCLUSIONES

La línea de base preliminar muestra que es posible realizar una réplica mejorada con fines de evaluación de la política de atención integral a la primera infancia y de estimación de retornos cognitivos por cantidad de educación inicial y tipo de intervención.

Los próximos pasos son rehacer la línea de base que logre registros consistentes entre cortes del SIGERD. Sin embargo, habrá que considerar aceptar margen de error dados los problemas asociados a los registros.

BIBLIOGRAFÍA

Morales, D., y Cruz, R. (2019). Una aproximación a los retornos en logros educativos de los años de educación inicial usando los datos de PISA 2015 para República Dominicana. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, Vol. 6, No. 1.

SESIONES TEMÁTICAS

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS

Análisis de la deserción escolar en República Dominicana.

Claudia Curiel

La carrera docente en República Dominicana: formación inicial e ingreso.

Johanna Vásquez

Participación de la familia en la escuela y formación de comités de curso y APMAE.

Teresa Guerrero y Emily Ega

Mejorando los resultados de la escuela por medio de campañas informativas y la participación de la familia en la escuela.

Catherine Rodríguez y Daniel Morales

Evaluación de Impacto del SISVANE.

Yshabella Reyes

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN

Análisis de la deserción escolar en República Dominicana: medición y factores asociados

AUTOR

Claudia Mirel Curiel Pérez

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Cuantitativa

OBJETIVOS O PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- a) ¿Cuál es la tasa de deserción escolar en el sistema educativo dominicano?
- b) ¿Cuáles son los factores sociales que ejercen mayor o menor influencia en la salida de los estudiantes de la escuela de los centros educativos públicos?
- c) ¿Cuál metodología debería adoptar el Ministerio de Educación de la República Dominicana para medir la deserción escolar?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

Las estimaciones de deserción pueden variar considerablemente dependiendo de la forma en que se conceptualice el fenómeno, del propósito del cálculo, de la fuente de información, así como de la metodología establecida para su medición (Huerta, 2003, p. 9). Tomando como punto de partida las conclusiones de esta autora, quien evalúa ventajas y desventajas de las metodologías de medición de deserción y basado en el contexto dominicano, se escogió la metodología de medición longitudinal para la consecución de los objetivos de análisis del presente trabajo de investigación. Huerta indica que, a partir del seguimiento a una cohorte de estudiantes, es posible contar con información acerca del contexto de los estudiantes, así como de su pasado, facilitando la comprensión de las razones por las que desertan los estudiantes.

En el contexto dominicano, se han realizado dos estudios que estiman la deserción escolar, utilizando la metodología de análisis de cohorte: Neilson y Taveras (2016), utilizando datos de Pruebas Nacionales, y Cooper, Morales y Mones (2016), con datos del Sistema de Gestión de Centros.

Además de calcular la deserción escolar, haciendo uso de un análisis de cohorte longitudinal, se precisa de la realización de un análisis de factores asociados al fenómeno para dicha cohorte, con el propósito de comprender mejor la magnitud y el sentido de las relaciones entre las distintas variables. Los factores considerados son por el lado de las escuelas y los estudiantes son: zona, tanda, sexo, ciclos de los niveles educativos y condiciones de sobreedad y repitencia. Por el lado del entorno de los centros educativos se tomaron las variables: tasa de ocupación, pobreza, hacinamiento, razón de infantes entre mujeres en edad reproductiva y promedio en Pruebas Nacionales, como aproximación del desempeño académico de los estudiantes de la comunidad.

MÉTODO

Para la estimación de la deserción se utilizó la metodología de análisis de cohorte, realizando una búsqueda de la totalidad de estudiantes de 4to de primaria hasta el último grado de secundaria, inscritos en el año escolar 2012-2013, hasta el 2017-2018, excluyendo a los inscritos en el subsistema de adultos. Se clasificó como desertor al estudiante que estuvo fuera del sistema educativo por tres años consecutivos y al que no pudo ser encontrado durante todo el período.

Por otro lado, para el análisis de factores asociados, se utilizaron los datos individuales de los estudiantes, incluyendo características de los centros educativos a los que asisten. También se consideraron informaciones de sus comunidades agregadas a nivel de distrito municipal², obtenidas de la Encuesta Nacional de Fuerza de Trabajo del Banco Central, para poder ser vinculados con los datos del SIGERD.

2. La encuesta no es representativa a nivel de este dominio, pero se considera ser la base de datos de cortes transversales repetidos que tiene más variables apropiadas al análisis que se pretende hacer.

Se optó por realizar la estimación del modelo en dos niveles, estudiantes y centros educativos, utilizando la siguiente especificación, obtenida de Merino (2017, p.185).

$$\text{logit}(\pi_i) = \beta_0 + \beta_1 X_{ij} + \beta_2 Z_{ij} + \mu_{0j}$$

En donde:

- π_i es la probabilidad de desertar del estudiante.
- X_{ij} corresponde a un conjunto de características de los estudiantes.
- Z_{ij} corresponde a un conjunto de características de los distritos municipales donde residen los estudiantes.
- μ_{0j} es el efecto aleatorio de los centros educativos.

Se tomó en consideración que las tasas de deserción calculadas para un año escolar determinado debían relacionarse con variables de tres años anteriores, correspondientes al momento en el que, efectivamente, se produce la salida de la escuela.

RESULTADOS

La metodología de medición de deserción empleada, utilizando los datos del Sistema de Información para la Gestión Escolar (SIGERD), arroja que para los años 2013, 2014 y 2015 las tasas de deserción eran 6.7%, 6.2% y 6.9% respectivamente. En contraste, al estimar la tasa de abandono interanual, que es la metodología utilizada por el Ministerio de Educación, se encontró que las tasas de abandono escolar eran 2.1%, 2.0% y 2.4%.

Al estimar las tasas de deserción según ciertas variables relevantes de desagregación, se identifica que en el período 2013-2015 los estudiantes de la zona rural, de sexo masculino, los estudiantes con sobreedad, los que repiten, y los que se encuentran en el Primer Ciclo de Secundaria, desertan en mayor medida que sus pares.

Con relación al análisis de factores asociados, los coeficientes estimados del modelo se expresaron en razones de oportunidad "odds ratios", los cuales "mediante un intervalo de confianza facilitan una proporción de cómo determina una variable un fenómeno/evento comparando las observaciones en las que acontece y en las que no" (Merino, 2017, p.186). Se encontró que los estudiantes que asisten a centros de jornada escolar extendida y las de sexo femenino, tienen 1.2 menos chance de desertar. Por otro lado, se consiguió que los

estudiantes en sobreedad tienen un chance de desertar 4.4 veces mayor. Los que repetían el grado que cursaban resultaron con una oportunidad de desertar 1.3 veces mayor y los que se encontraban en el Primer Ciclo de Secundaria presentaron un chance de salir de la escuela 1.6 veces mayor.

Los hallazgos encontrados con relación a las variables de las comunidades donde se ubican los centros educativos se resumen en que una mayor proporción de personas ocupadas y un mayor desempeño académico, se asocian a una reducción en el chance de desertar que tienen los estudiantes. Por el lado de las variables de estudiantes, se encontró que el hacinamiento, la pobreza y la razón de infantes entre mujeres en edad reproductiva como aproximación de la dependencia de cuidado de niños pequeños, hacen que el chance de abandonar la escuela sea mayor (2.1, 3.4 y 1.5 respectivamente).

CONCLUSIONES

Cuando se comparan las cifras de deserción calculadas con las de abandono, se puede percibir que las mismas son considerablemente superiores (casi el doble para el año 2015). En este sentido, utilizar las cifras de abandono como aproximación de deserción resulta en una subestimación del problema, al tiempo que las personas que abandonan no necesariamente lo hacen de manera tan permanente como lo hace un desertor.

En los últimos años, diferentes fenómenos sociales han afectado de manera significativa la permanencia de los jóvenes en la escuela, resultado en aproximadamente un tercio de los jóvenes de 15 a 29 años se encuentra sin estudiar ni trabajar o "nini". Las altas tasas de embarazo adolescente nacionales, baja expectativa de retorno de la educación y altas tasas de sobreedad en el sistema educativo son algunos de los condicionantes más alarmantes. Como un agravante a esta situación el sistema de educación de adultos, que posee deficiencias importantes de oferta y calidad, presenta tasas de abandono interanuales de hasta 40% en algunas regiones del país. Siendo esta la principal oportunidad de reinserción que ofrece el sistema a los jóvenes que desertan, es difícil que el contexto nacional actual mejore las oportunidades de inserción educativa y laboral para jóvenes "nini".

Al comprender que la salida de la escuela es el resultado de la coexistencia de múltiples factores, cuya temporalidad no siempre es clara, es importante contar

con información lo más sistemática y completa posible a través del tiempo. Resulta necesario que el Ministerio de Educación opte por una metodología de medición que sea consistente con la capacidad administrativa de las instituciones que generarían la información requerida, bajo los estándares que aseguren la validez, pertinencia y confiabilidad de los datos.

BIBLIOGRAFÍA

- Cooper, R., Morales, D., y Mones, P. (2016). Uso alternativo de datos administrativos del Sistema de Gestión de Centros para estimar la deserción escolar. *IDEICE*. Recuperado el 1 de febrero de 2019, de https://www.ideice.gob.do/cgid/publicaciones.html-set_1
- Guzmán, R., y Cruz, C. (Octubre de 2009). Niños, niñas y adolescentes fuera del sistema educativo en República Dominicana. *Grupo de Consultoría Pareto*. Recuperado el 30 de enero de 2019, de <http://www.gcpareto.com/NNA.pdf>
- Huerta, T. (2003). Assessing Arizona's dropout problem: why current measurement methods are flawed and how to fix them. Recuperado el 25 de mayo de 2019, de <https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/EPSL-0309-112-EPRU.doc>
- Merino, J. (2017). La potencialidad de la Regresión Logística Multinivel. Una propuesta de aplicación en el análisis del estado de salud percibido. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*(36), 177-211. Recuperado el 25 de junio de 2019, de <http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/17865>
- MINERD. (2013). Ordenanza No. 03-2013. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de: http://www.educando.edu.do/portal/wpcontent/uploads/2016/07/Ordenanza03_2013_estructura-sistema-educativo-RD.pdf
- MINERD. (2015). Plan Estratégico 2015-2030 para el Desarrollo del Sistema de Evaluación de Aprendizajes de la República Dominicana. Recuperado el 17 de febrero de 2019, de MINERD: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/planes/6NsZ-plan-de-evaluacion-junio-2015pdf.pdf>
- MINERD. (2015). Sistema de Información para la Gestión Escolar de República Dominicana. *Papse2*. Recuperado el mayo de 2019, de Programa de Apoyo Presupuestario al Sector de Educación de República Dominicana: <http://www.papse2.edu.do/images/pdf/InformesProyectos/SistemaInformacion/ManualPasoUno.pdf>
- National Research Council y National Academy of Education. (2011). *High School Dropout, Graduation, and Completion Rates: Better Data, Better Measures, Better Decisions* (págs. 43-59). Washington D.C., Estados Unidos: The National Academies Press.
- Neilson, C., y Taveras, C. (2016). Deserción escolar en República Dominicana, descripción y análisis a través de características socioeconómicas de los hogares cercanos a los centros educativos. *IDEICE*. Recuperado el 22 de enero de 2019, de https://www.ideice.gob.do/cgid/publicaciones.html-set_1
- UNICEF. (2017). Niños y niñas fuera de la escuela en la República Dominicana: resumen del informe. Santo Domingo.

OBJETIVOS O PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En este informe se abordan las dos primeras etapas de la Carrera Docente: proceso de formación inicial y la selección e ingreso a la carrera docente por concurso de oposición. Se describe la trayectoria y avances de cada una de ellas y se intenta dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Por qué es importante un sistema que otorgue ciertas garantías en las etapas de la carrera docente?

¿Cuál es el proceso detrás de la formación inicial?

¿Qué está haciendo la República Dominicana para impulsar la carrera docente?

¿Qué es el concurso de oposición y cómo funciona?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

El tema de la carrera docente es debatido por hacedores de políticas públicas a nivel nacional e internacional. Existe un sólido consenso de expertos respecto a que el factor escolar más relevante para el aprendizaje es la calidad de los docentes (BID, 2018); la cual se ve condicionada por la formación inicial docente (FID) y el proceso de selección. Maestros dotados de una buena formación inicial son capaces de transmitir conocimientos y lograr que los mismos sean capturados por los estudiantes. Los trabajos de investigación realizados en los últimos 10 años han permitido reunir nuevas evidencias que indican que, una vez los niños ingresan a la escuela, ningún otro factor es tan importante como la calidad de los profesores (Barbara Bruns y Javier Luque 2014). Es por esto por lo que se hace énfasis en la formación, reclutamiento y educación continua de maestros eficaces, con miras a aumentar los niveles de aprendizajes de los estudiantes.

RESULTADOS

En general, en este informe se presenta una recopilación de hallazgos respecto a la Formación Inicial y el ingreso a la Carrera Docente.

CONCLUSIONES

En este informe se presenta un breve recorrido por las distintas etapas de la carrera docente, con énfasis en la formación inicial y en el ingreso a la carrera docente por concurso de oposición. Se resalta la importancia que tienen los docentes y su influencia en los aprendizajes de los estudiantes, partiendo de una breve revisión de literatura. Las investigaciones expuestas resaltan la importancia de la motivación del docente en los logros de aprendizaje de los alumnos. Se sugiere profundizar la reflexión acerca del tema, ya que no se pueden esperar relaciones causales sobre los factores o variables señaladas. Por otro lado, se describe la oferta y demanda de formación inicial en la República Dominicana, para el año 2017. Se aprecia un mayor interés en los estudiantes que egresan de la secundaria para estudiar la carrera de educación. Cabe preguntarse si esto ocurre por los beneficios económicos y la estabilidad que ofrece actualmente la carrera, o porque sea vista como una opción fácil. De igual manera, surgen preguntas de investigación en torno a la caracterización del futuro cuerpo docente que se está formando en las universidades. Sobre el ingreso a la carrera docente, se presentan las cifras de aprobación de los participantes en el concurso de oposición en los últimos años. Se observa una disminución progresiva de aprobados según pasa el tiempo, lo que dificulta completar las posiciones vacantes con los aprobados en dichos concursos. Dos posibles líneas de investigación podrían ser, primero, la calidad de la formación impartida por las Instituciones de Educación Superior; en segundo lugar, evaluar las propias herramientas evaluativas como los procedimientos empleados en su aplicación.

BIBLIOGRAFÍA

- Beca, C. E. (2012). Informe final de consultoría sobre políticas docentes en República Dominicana.
- Bruns, B., & Luque. (2014). Profesores excelentes Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe.
- Chetty, R., Friedman, J., & Rockoff, J. (2014). Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood.

- CHETTY, R., FRIEDMAN, J., & ROCKOFF, J. (2014). Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. *THE AMERICAN ECONOMIC REVIEW*, 104(9), 2633–2679.
- Congreso Nacional República Dominicana. (1997). Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana. 6-Elacqua, G., Hincapie, D., Vegas, E., Alfonso, M., & BID. (2018a). Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?
- Elacqua, G., Hincapie, D., Vegas, E., Alfonso, M., & BID. (2018b). Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?
- Glewwe, P., Ilias, N., & Kremer, M. (2010a). Teacher Incentives. *American Economic Journal*, 205–227.
- Glewwe, P., Ilias, N., & Kremer, M. (2010b). Teacher Incentives. *American Economic Journal*, 205–227.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference, What is the research evidence*. Australian Council for Educational Research (ACER).

TIPO DE INVESTIGACIÓN

De Gabinete

OBJETIVO GENERAL

Analizar la participación familiar en el ámbito escolar a partir de los resultados arrojados por las Evaluaciones Diagnósticas de tercero y sexto de Primaria, aplicadas en 2016 y 2017, respectivamente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir la participación de las familias en las reuniones de la APMAE y otras convocatorias relacionadas al proceso de aprendizaje.
- Caracterizar el involucramiento de las familias en el proceso educativo dentro del hogar según perfiles sociodemográficos y grado del estudiantado.
- Examinar corresponsabilidad y exigencias mutuas entre la escuela y las familias en el proceso de aprendizaje.

Analizar el nivel de satisfacción de las familias con la comunicación entre ellos(as) y la escuela.

MARCO TEÓRICO

La relación de la familia con la escuela se ha transformado con el curso del tiempo. Sin embargo, sigue siendo parte fundamental en la educación y el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, razón por la cual este vínculo es estudiado desde diferentes campos como la pedagogía y la sociología. El relevamiento de la literatura da cuenta de los cambios que en el siglo XX experimentó la escuela como institución social. De igual forma, registra como las políticas de educación en algunos países de la región latinoamericana han buscado incorporar a los padres y las madres en estas transformaciones, unas con éxito y otras con ciertas debilidades en la implementación.

El marco teórico utilizado para reflexionar a partir de los datos cuantitativos incluyó al sociólogo Pierre Bourdieu y la investigadora Joyce Epstein, quien es pio-

nera en los estudios sobre la relación entre escuela y familia. Otras investigaciones realizadas en España y países latinoamericanos fueron relevadas. Se destaca la investigación de Balarín y Cueto (2008): La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas; el de Maestre (2019): Familia y escuela; y Rivas y Ugarte Artal (2014): Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. Los pilares de la educación.

Igualmente, como parte del marco normativo se estudió la Ley No. 66-97, las ordenanzas, manuales e informes de las políticas del Ministerio de Educación enfocados a promover el involucramiento de la familia en la escuela.

METODOLOGÍA

Para esta investigación fueron utilizados los datos obtenidos a través de la Evaluación Diagnóstica de Tercero (2017) y Sexto (2018). Ambos estudios son de carácter censal que miden los aprendizajes de los y las estudiantes, a partir de lo determinado en el currículo. Además de los cuestionarios aplicados al estudiantado, también se le aplican otros instrumentos a la familia, directores y docentes. Las preguntas permiten levantar información sobre una diversidad de áreas, sin embargo, a los fines de este estudio son relevantes las prácticas de la participación de las familias en las escuela y actividades vinculadas al aprendizaje, percepción de sobre algunos aspectos de eficiencia de la escuela. De igual manera, a los directores se les realiza preguntas sobre su percepción del riesgo para el aprendizaje que suponen algunas prácticas de las familias.

Las variables para el estudio fueron operacionalizadas a partir de las dimensiones: participación de los padres con la escuela, participación de los padres en el aprendizaje, comunicación con las familias.

RESULTADOS

PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA

La mayoría de las familias reportaron que asisten "siempre" y "muchas veces" a las reuniones. Sin embargo, existen significativos porcentajes de familias que reconocen que van "pocas veces" y "nunca". En prome-

dio, 11.8% asiste pocas veces y 2.3% nunca a las reuniones, lo que representa un 14.1% de las familias que se mantienen distantes de las APMAE y de los cuestionamientos, los debates y la contribución a la solución de problemas de la escuela.

Los resultados de las respuestas evidencian disparidades en la asistencia de las familias, atendiendo al grado de su hijo(a). Se encontró que padres, madres y tutores dan cuenta de una mayor asistencia de los padres y tutores de los niños y niñas que estaban matriculados en tercer grado: un 70% dice que asiste siempre, 12.3% más que los de sexto.

En las familias de estudiantes matriculados en zonas rurales, un 28.1% dijo asistir “muchas veces” y en las zonas urbanas, 29.9%.

Un 56.8% y 17.8% de las familias del primer quintil, dicen respectivamente asistir “siempre” y “muchas veces” a las reuniones de reuniones de comité de curso y de la asociación de padres y madres. En tanto que en el quintil más alto, reportan 59.2% y 22.8%. En las familias del primer quintil, el porcentaje que “nunca” asistieron es 3.1% en contraste con 1.3% del quinto quintil. Los porcentajes más altos en las familias que reportaron asistir “pocas veces” estuvieron en el primer quintil, con un 12.4%, mientras que en el quintil más alto representó un 8.7%

PARTICIPACIÓN EN EL APRENDIZAJE

El segundo eje de análisis lo constituyó en involucramiento familiar en actividades que tienen que ver directamente con los contenidos. Se mostró una disparidad entre los sectores. Un 82% de las familias de estudiantes de tercero del sector privado reportan que realizan tareas con los estudiantes. En el caso de los estudiantes del sector público, un 75.4% es acompañado por sus familias al momento de realizar las asignaciones de la escuela.

Las grandes brechas se evidencian al comparar los datos por quintil socioeconómico. Se muestran importantes diferencias entre las familias del primer quintil y las del quinto quintil. Mientras que un 84.2% de las familias de tercero ubicadas en el quinto quintil hacen tareas con sus hijos, un 69.1% de las familias del primer quintil realizan esta práctica. Lo mismo sucede con la lectura. Los datos presentan que mientras más alto es

el quintil socioeconómico de la familia, más reportan que leen con sus hijos, esto tanto para los estudiantes de tercero como en los de sexto; aunque como ya se vio, los estudiantes mayores son mucho menos acompañados a leer.

Dentro de las familias de tercero, un 53.1% del sector privado leen con sus hijos, en tanto, un 47% del sector público reportó esta actividad. Lo que representa una desventaja para aquellos que asisten a las escuelas oficiales. Dentro de las familias de tercero, un 53.1% del sector privado leen con sus hijos, en tanto, un 47% del sector público reportó esta actividad. Lo que representa una desventaja para aquellos que asisten a las escuelas oficiales.

COMUNICACIÓN ENTRE FAMILIA Y ESCUELA

La comunicación asertiva entre las familias y la escuela es fundamental para el trabajo coordinado que busca producir mejores resultados en los aprendizajes. Los datos expresan que las familias de mayor nivel socioeconómico reportan sentirse más escuchados por la escuela a la que asisten sus hijos. Tal como ilustra el Cuadro 7, un 52% y 40% de las familias del 5to quintil de tercero se sienten “muy satisfecho” y “satisfecho” con la disposición de la escuela a escucharlos. Así, dentro de las familias del primer quintil en ese mismo grado, un 44% dijeron sentirse “muy satisfechos” y un 46% expresaron estar “satisfechos” con la receptividad de la escuela hacia sus opiniones.

En tercero de primaria, un 54% de las familias del sector privado reportaron que se sienten “muy satisfechos” y 45% dijo estar “satisfecho”; mientras que, en el sector público, un 45% está “muy satisfecho” y otro 45%, se manifiesta “satisfecho”.

Las familias también fueron consultadas acerca de las comunicaciones que les llegan de la escuela. De los que respondieron esta pregunta³ la mayoría están complacidos. Un 49.4% de las familias de tercero dicen estar satisfechas y 40.1% está muy satisfecha. En sexto, un 44.7% de las familias se declaran satisfechas y un 52.4% como muy satisfechas.

3. Esta pregunta tuvo una tasa de no respuesta de un 77.2% en tercer grado y 6.9% en sexto.

CONCLUSIONES

- Existe un porcentaje significativo de familiares que dicen tener poca presencia o ninguna. A pesar de que no se cuenta con datos suficientes para determinar posibles factores que les dificulten la asistencia, los que reportaron menor presencia fueron las familias de los quintiles más bajos.
- En los centros ubicados en zonas rurales y los de provincias fronterizas, las familias asisten más a reuniones de comité de curso y de APMAE que los de las zonas urbanas. Este comportamiento se relaciona con la densidad poblacional y las dinámicas sociales en las áreas menos urbanas.
- Las familias de quintiles socioeconómicos más altos reportan mayor participación en la escuela. Se destaca que en las actividades de colaboración para la realización de las tareas y leer con los hijos, las diferencias entre los quintiles bajos y altos es considerablemente mayor que en la asistencia a reuniones de comité de curso y APMAE. Esta situación se traduciría en la perpetuación de las diferencias sociales.
- Las familias de tercero presentan más participación que las de sexto en las actividades medidas por el estudio. Este comportamiento es consistente con las opiniones que manifiestan los directores sobre los niveles de gravedad de la falta de ayuda de los padres y madres en la realización de las tareas y el poco interés en el aprendizaje de sus hijos, quienes declararon porcentajes de gravedad más altos en el sexto grado. De igual manera, los directores de centros públicos reportaron porcentajes más altos de gravedad en estos aspectos. En la literatura existe un vacío sobre la participación parental y grado del estudiante por lo que no se encontraron bases teóricas suficientes para entender los hallazgos con relación a la desigualdad en la inversión escolar de los padres.

BIBLIOGRAFÍA

- Balarin, María; Cueto, Santiago (2008): La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas. Lima.
- Bourdieu, Pierre (1998): Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI Editores. México.
- Desimone, Laura (1999): Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? Washington, D.C.
- Epstein, Joyce & Clark Salinas, Karen (2004): Partnering with Families and Communities. Educational Leaders, Vol. 61. No. 8. Disponible en: shorturl.at/guLRV
- Epstein, Joyce; Sheldon, Steven B. (2002): Present and Accounted for: Improving Student Attendance Through Family and Community Involvement, The Journal of Educational Research, 95:5, 308-318, DOI: 10.1080/00220670209596604. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00220670209596604>
- Maestre, Ana Belén (2019): Familia y escuela. Los pilares de la educación. Disponible en: shorturl.at/CEWZ9
- MINERD (2010): Convivamos y aprendamos en familia. Cuaderno 1. Educación Media. Disponible en: http://www.educando.edu.do/files/5513/8366/3630/Cuaderno_inicial_01.pdf
- MINERD (2010): Aprendamos más uniendo la escuela y la familia. Cuaderno 3. Educación Media. Disponible en: http://www.educando.edu.do/files/1813/8306/8393/Cuaderno_de_educacion_media_03.pdf
- MINERD (2010): Ordenanza no. 09'2000, modificada, que instituye los comités de cursos y asociaciones de padres, madres, tutores y amigos de la escuela, en los niveles inicial, básico y medio. Santo Domingo
- MINERD (1997): Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana. Ley No. 66-97. Disponible en: http://www.educando.edu.do/files/5513/9964/5391/Ley_General_Educacion_66-97.pdf
- Rivas Borrell, Sonia; Ugarte Artal, Carolina (2014): Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. Estudios sobre Educación, Vol. 27. DOI: 10.15581/004.27.153-168

MEJORANDO LOS RESULTADOS DE LA ESCUELA POR MEDIO DE CAMPAÑAS INFORMATIVAS Y LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA

Catherine Rodríguez y Daniel Morales

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Experimental

OBJETIVOS

Estimar el impacto causal

MARCO TEÓRICO

Se estudia si proporcionar información a los directores de las escuelas sobre el rendimiento de las Evaluaciones Diagnósticas en el 2017 y 2018, y pedirles que coordinen con el equipo de gestión de la escuela la implementación de talleres para maestros y padres, puede mejorar el rendimiento de la escuela en los exámenes posteriores y la participación de los padres en la educación de los hijos.

Este proyecto coincide con los esfuerzos del Ministerio de Educación MINERD para aumentar la coordinación del equipo de liderazgo de la escuela y mejorar el rendimiento de los estudiantes en dos exámenes nacionales para estudiantes de tercer y sexto grado: Evaluaciones Diagnósticas de 3.º (abril de 2020) y 6.º (mayo de 2021).

El Ministerio de Educación desde el Laboratorio de Innovación en Gestión Educativa del IDEICE, lanzó una campaña de información sobre la calidad de la escuela basada en correos electrónicos enviados a una muestra de directores de escuelas del país, con instrucciones para descargar el reporte de su escuela basada en el rendimiento anterior en las evaluaciones. Como parte de esta campaña, los directores deben coordinar con su equipo de liderazgo, instructores y padres la elaboración de talleres específicos, así como un plan de acción para mejorar la calidad de la escuela y los resultados en los próximos exámenes nacionales.

MÉTODO

Usando una muestra de 2,647 escuelas, se asignó al azar a los directores en ocho brazos de tratamiento, en los que se variaron la intensidad y el contenido de la campaña de información de seguimiento que bus-

ca motivar la adhesión del director a las instrucciones específicas del Ministerio. Todos los seguimientos se realizan mediante llamadas telefónicas a los directores.

En el brazo de tratamiento uno, se recuerda a los directores sobre el reporte de la escuela, y se verifica si recibieron el correo electrónico del Ministerio de Educación y se asegura de que conozcan los requisitos de la campaña de información.

En el brazo de tratamiento dos, se les recuerda a los directores de las escuelas sobre la importancia de su liderazgo para el buen desempeño escolar en los exámenes nacionales, la necesidad de analizar la boleta de calificaciones y coordinar con ellos talleres con maestros y padres.

En el brazo de tratamiento tres, se les recuerda a los directores de las escuelas sobre la coordinación con sus maestros sobre el taller para analizar la boleta de calificaciones de la escuela y el plan de acción necesario para mejorar el rendimiento en los próximos exámenes nacionales.

En el brazo de tratamiento cuatro, se les recuerda a los directores de las escuelas sobre la coordinación con los padres de las escuelas sobre el taller para analizar la boleta de calificaciones de la escuela y el plan de acción necesario para mejorar el rendimiento en los próximos exámenes nacionales.

En el brazo de tratamiento cinco, se llama a los directores de escuela solo una vez.

En el brazo de tratamiento seis, se llama a los directores de las escuelas dos veces.

En el brazo de tratamiento siete, se llama a los directores de las escuelas tres veces.

En el brazo de tratamiento ocho, se llama a los directores de las escuelas cuatro veces.

RESULTADOS

La fecha límite de envío de evidencias es el 29 de noviembre y todavía no se ha procesado la información. Sin embargo, en el grupo de tratamiento, en 25% más de directores abrió el correo electrónico y descargó los reportes y materiales.

CONCLUSIONES

A la espera de la realización de las evaluaciones diagnósticas 2020 y 2021.

BIBLIOGRAFÍA

Morales, Daniel, Catherine Rodriguez and Carlos Schmidt-Padilla. 2019. "Improving School Outcomes through Parental Involvement." AEA RCT Registry. November 20. <https://doi.org/10.1257/rct.5048-1.0>.

Morales, Daniel, Catherine Rodriguez and Carlos Schmidt-Padilla. 2019. "Improving School Outcomes through Information Campaigns." AEA RCT Registry. November 08. <https://doi.org/10.1257/rct.4954-1.0>.

OBJETIVOS

Identificar si la vigencia del programa de Sistema de Vigilancia de Alimentación y Nutricional del Escolar (SISVANE) establecido en el distrito educativo 17-02 de la regional 17 tuvo un impacto sobre el desempeño de los estudiantes en los puntajes de las Evaluaciones Diagnósticas de 3.º y 6.º grado.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

En República Dominicana, desde el año 1997, el Programa de Alimentación Escolar (PAE) busca suplir las necesidades nutricionales de la población escolar para contribuir al aprendizaje, rendimiento y permanencia escolar. La literatura económica ha estudiado ampliamente el impacto de los programas de alimentación escolar sobre el desempeño de los estudiantes. En este sentido, se ha encontrado que aquellos estudiantes que en este contexto obtienen mejores resultados en las evaluaciones que se les aplica. Esto es bajo la teoría de que mientras más y mejor nutridos se encuentran los estudiantes, más capacidades tienen estos para desarrollarse. En este sentido, estudiamos el impacto del Sistema de Vigilancia de Alimentación y Nutrición Escolar (SISVANE) con el objetivo de ver si efectivamente la permanencia de un programa que vele por la alimentación provista por el Programa de Alimentación Escolar en las escuelas impacta los resultados de los estudiantes.

MÉTODO

Para ver la diferencia en los resultados en las Evaluaciones Diagnósticas de 3.º y 6.º grado, de los estudiantes que se encuentran dentro y fuera del SISVANE, utilizamos diferencia de medias, Regresiones con Mínimos Cuadrados Ordinarios y la utilización de Puntajes de Propensión de Pareamiento (Propensity Score Matching, en inglés).

RESULTADOS

- Los estudiantes cuyo centro educativo se encuentran bajo la supervisión del SISVANE obtuvieron significativamente mayor puntuación tanto en español como matemáticas para 3.º y español, matemáticas y naturales para 6.º.
- Al incluir una variable sobre el Distrito 17-02, encontramos que los estudiantes de este distrito obtienen hasta 21 puntos menos que todos los demás estudiantes de la Regional 17. Sin embargo, los estudiantes de este distrito y cuyos centros se encuentran en el SISVANE, obtienen hasta 6 puntos menos.
- Al utilizar los Puntajes de Propensión de Pareamiento, el efecto promedio del tratamiento sobre los tratados fue de -4.9 puntos en la prueba de español y no resultó significativo para matemáticas para las evaluaciones de 3.º grado. Por otro lado, para las evaluaciones de 6.º grado, se obtuvo un impacto positivo y estadísticamente significativo para español, matemáticas y naturales.

CONCLUSIONES

A la fecha, la implementación del PAE no ha estado acompañada de evaluaciones de impacto que documenten en qué medida la política mejora los niveles nutricionales de los beneficiarios, y cómo estos se relacionan con los niveles de desempeño académico alcanzado por los estudiantes. A su vez, tampoco se tiene alguna medida de aquellos estudiantes que no son sujetos de este programa, para identificar algún tipo de causalidad. Por lo que, utilizando diferencia de medias, regresiones múltiples y el método de emparejamiento, se muestra que los estudiantes de 3.º y 6.º grado de centros educativos beneficiados por el SISVANE se desempeñaron significativamente mejor en las evaluaciones diagnósticas que los estudiantes que están en centros educativos en JEE en el Distrito 1702, y de toda la Regional Educativa 17, pero que no son sujetos del SISVANE.

Si bien estas comparaciones no pueden tomarse como evidencia de una dirección de causalidad que va de la vigilancia en la implementación del PAE al desempeño educativo, el hecho de que la relación sea positiva abre un espacio de reflexión para guiar futuras expansiones del SISVANE que permitan hacer estudios de causalidad que entreguen evidencia científica irrefutable. Estas futuras expansiones que podrían evaluarse deben tener un grupo de comparación ex ante como línea de base, en la que se tomen medidas antropométricas y

nutricionales tanto a los estudiantes de escuelas intervenidas como a las de los grupos de comparación. Además, debe incluir escuelas no intervenidas por el PAE que recoja una línea de base de medidas antropométricas y nutricionales. De esta manera, podrían elaborarse una generación de evaluaciones de impacto que generen evidencia científica en la que se pueda basar la política educativa

Bibliografía

Adroque, C., & Orlicki, M. E. (n.d.). Do In-School Feeding Programs Have Impact on Academic Performance and Dropouts? The Case of Public Argentine Schools.

Agüero, J. M. (2016). Evaluacion de Impacto de la Jornada Escolar Completa.

Ahmed, A. (n.d.). Impact of Feeding Children in School: Evidence from Bangladesh.

Frisvold, D. (2015). Nutrition and Cognitive Achievement: An Evaluation of the School Breakfast Program.

Hincapie, D. (2014). Do Longer School Days Improve Student Achievement?

Paul J. Gertler, S. M. (n.d.). La Evaluacion de Impacto en la Practica

SESIONES TEMÁTICAS

LAS ARTES EN EDUCACIÓN: RETOS Y PERSPECTIVAS

Arte y estética en el S.XXI: perspectiva educativa ante el desafío tecnológico.

Dustin Muñoz

Las programaciones didácticas de la cátedra de cuerda en el Conservatorio Nacional de Música de la República Dominicana: un estudio sobre las concepciones de los profesores.

Lewelyne Paniagua Andújar

La presencia de lo negro en la pintura dominicana.

Manuel Toribio

Guía de desarrollo curricular educación artística Nivel Primario: una experiencia de construcción colectiva.

Cruz María Dotel y Aurora Andreina Jiménez

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Reflexión de carácter filosófico: investigación documental, descriptiva y explicativa.

OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Reflexionar sobre el arte y la estética en el siglo XXI, con enfoque en las perspectivas educativas ante el desarrollo tecnológico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Identificar los recursos tecnológicos favorables para las producciones artísticas de los migrantes y los nativos digitales.
- b) Reflexionar sobre la producción y la contemplación de las creaciones artísticas realizadas a través de inteligencia artificial de redes neuronales.

PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

¿En qué medida se modifican las experiencias estéticas y la estética como disciplina con la producción de obras digitales a través de inteligencia artificial?

¿La creación artística a través de nuevas tecnologías, así como la entrada de la inteligencia artificial en el mundo del arte abren nuevas posibilidades creativas para el inmigrante digital?

¿Hacer que los ordenadores logren un nivel de aprendizaje automático a partir de unos bucles de retroalimentación que le permiten crear nuevas imágenes, favorece el desarrollo del arte y del artista?

¿Los resultados generados y discriminados por redes neuronales artificiales mediante la retroalimentación de ordenadores pueden ser considerados obras de arte en sí, o estos constituyen sólo una técnica artística?

¿Producir arte a través de redes neuronales es el comienzo de un nuevo movimiento artístico de los nativos digitales?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

El arte y la estética en el siglo XXI requieren una mirada contemporánea ante los sujetos migrantes y nativos del nuevo orden. Un contexto que involucra color luz, redes neuronales, códigos y algoritmos. Obviamente esto implica aspectos axiológicos de todo tipo. Hoy se requiere una nueva mirada que ayude a comprender a los sujetos que son migrantes del viejo modelo, que ejercen muchos de ellos actualmente la función de profesor.

Artistas y espectadores que vienen cargados de añoranzas de un modelo que, poco a poco, se esfuma y que se estremecen ante las novedades que presenta el desarrollo tecnológico. Artistas acostumbrados a crear con colores pigmentos frotados sobre un lienzo, que hoy tienen la posibilidad de hacerlo con colores luz ante la fascinante pantalla de un monitor. Espectadores que antes se desplazaban a los museos a contemplar las obras de los grandes artistas y que hoy reciben las obras de los museos mediante fotografías de alta resolución a través de un celular o de una tableta. Estos sujetos migrantes están ahí con funciones específicas, en las escuelas, en los museos, en fin, cohabitan hoy con los nativos del nuevo orden. El artista del viejo modelo busca alternativas tecnológicas que le ayuden a crear sus obras. Para ello, por ejemplo, recurre al uso de cámara fotográfica y de proyector y utiliza las facilidades del programa de Photoshop para predeterminar algunas gamas; pero todo esto con la intención de llevar al lienzo, con sus propias manos, una mejor propuesta artística. Mientras que el nativo del nuevo modelo procura crear un algoritmo o un código de redes neuronales de inteligencia artificial que responda a sus necesidades creativas. Y ante estas realidades cohabitan también de forma paralela los espectadores de las obras de unos y de otros.

MÉTODOS

Esta reflexión demanda un conjunto de pasos para completar la información base necesaria que faciliten las argumentaciones pertinentes respecto al arte y la estética en el siglo XXI, con enfoque en las perspectivas educativas ante el desarrollo tecnológico. Primero, un conocimiento cercano sobre la problemática analizando los procedimientos técnicos y los recursos tecnológicos disponibles, así como las creaciones ar-

tísticas contemporáneas. En ese orden, esta investigación otorga especial importancia al análisis de las creaciones artísticas de migrantes y nativos digitales. Por tanto, se agotará un conjunto de análisis de obras artísticas del ámbito bidimensional, así como lecturas críticas, analíticas, comparativas y hermenéuticas de documentos bibliográficos, oportunos para los fines de esta reflexión. Como reflexión de carácter filosófico se impone la necesidad de una investigación de recursos bibliográficos orientados en dos vertientes: por un lado, los escritos sobre arte y estética en sentido general, pero que abordan aspectos vinculados al tema en cuestión o aquellos que ofrecen apertura admitiendo el tema como objeto de estudio. Pero también documentos propios sobre inteligencia artificial y redes neuronales. En la fase de investigación, se realizará un levantamiento de informaciones a través de lecturas previas. Y se realizará un análisis hermenéutico de tales textos que aludan el tema. Finalmente, se contrastarán estos resultados con los aspectos que orientan esta investigación. En la fase de validación se utilizará el método inductivo para presentar una propuesta prospectiva, a partir del análisis detenido y cuidadoso de los documentos y las obras analizadas. Del mismo modo, basado en la recopilación documental a través de la bibliografía consultada y analizada se agotará un proceso inductivo de identificación de los fundamentos que orientan la investigación. 2. Técnicas: Recopilación documental: a) Bibliográfica (libros y artículos). b) Fotografías de obras.

RESULTADOS

La creación artística a través de nuevas tecnologías, así como la entrada de la inteligencia artificial en el mundo del arte abren un abanico de posibilidades creativas. Hacer que los ordenadores logren un nivel de aprendizaje automático, a partir de unos bucles de retroalimentación que permiten crear nuevas imágenes, revoluciona la creación contemporánea en el campo visual, con la aparición de esta técnica. Producir arte mediante redes neuronales es el comienzo de una nueva era, fundamental para las instalaciones y el videoarte. Esto representa sin dudas un nuevo movimiento artístico, el primero de los nativos digitales. Ahora bien, desde el ámbito estético no representa esto un gran cambio, ya que cada ser humano con capacidad de asombro y admiración puede ser atrapado en algún momento de la vida por una obra de arte, ya sea esta de un modelo o del otro.

Una atracción que puede ser objetual, conceptual o estética; que puede demandar del sujeto la noble labor de la observación o la fascinante entrega a la contemplación. Que tal hecho suceda puede resultar fácilmente comprensible; sin embargo, lo que sí resultaría llamativo es el hecho de que un sujeto acostumbrado al manejo del color pigmento mezclado sobre una paleta abandone totalmente esa práctica para asumir sus creaciones a través del color luz propio de los dispositivos tecnológicos. Se percibe más fácil el tránsito de un modelo al otro en el ámbito estético que en el ámbito artístico. Es más llevadero pasar del asombro que generan las producciones creadas por las manos del artista sobre un lienzo a las generadas por un algoritmo de inteligencia artificial. Se puede pasar estéticamente sin gran sobresalto del retrato de Lucian Freud de la autoría de Francis Bacon al retrato de Edmond de Belamy, obra creada con ayuda de inteligencia artificial. Incluso, tal tránsito estético resulta de hecho menos perturbador que el que puede generar el paso desde la obra Guernica de Picasso o las pinturas blancas de Robert Rauschenberg o de Robert Ryman. Desde el punto de vista estético no existe un cambio brusco entre los rostros sobre lienzo creados por Bacon y los que propone Mario Klingemann a través de la retroalimentación de redes neuronales. Todo esto porque la experiencia estética es intemporal, es ese instante en el que se esfuma el espacio y el tiempo cotidianos y, aunque surge de la relación del sujeto con el objeto, ambas condiciones desaparecen para dar paso al acto de la experiencia. Y cuando esto sucede, sencillamente, este sujeto deja de ser un observador y se convierte en un espectador, porque ha caído en el ámbito de la experiencia estética. En ese orden, la experiencia estética será vivida de modo semejante por el espectador del pasado y por el contemporáneo.

Entonces, no resultaría extraño el hecho de que alguien del viejo modelo pueda quedar atrapado ante una obra de formato digital. De modo que el arte de la pintura, como recurso que demanda la transformación de formas tridimensionales a formas bidimensionales en el lienzo, constituye un objeto interesante para reflexionar también, en un marco comparativo, sobre las formas tridimensionales de figuras llevadas al color luz a través de una pantalla plana de un dispositivo tecnológico. Ciertamente existe una diferencia entre los recursos tecnológicos que permiten alcanzar o mejorar las prácticas artísticas del viejo modelo, respecto al arte digital propio de los nativos del nuevo modelo. Situación que influye en la recepción de un observador que cohabita en un mundo tan heterogéneo como

el actual. Esta realidad demanda un docente capaz de mediar entre un modelo y el otro, que permita potencializar ambas prácticas artísticas.

CONCLUSIONES

Es oportuno reflexionar sobre este tema, hoy que se habla de la presencia de un software de inteligencia artificial (IA) y de redes neuronales que replantean el futuro del arte. Hoy que se puede programar un algoritmo que permite una diversidad de posibilidades compositivas, formales y cromáticas. Estas redes neuronales artificiales generan nuevas imágenes, pero tiene un nivel discriminatorio limitado. Ya que la aparición de un programa de IA no elimina la participación del sujeto artista que termina seleccionando, según su criterio, las mejores piezas. En tal sentido, el papel del sujeto sigue siendo activo. Así puede, acudiendo a la observación, analizar e identificar la calidad, los colores y los recursos gráficos más apropiado para aceptarla o presentarla como obra ante otros espectadores. Indudablemente este recurso permite en menos tiempo una inmensa posibilidad de composiciones, pero todas carentes del sello individual que le imprime el autor. Además, tal resultado en los medios impresos, más que una obra de arte en sentido estricto constituye más bien una técnica artística.

Si se compara una misma producción creativa de origen digital con su propio ejemplar ya impreso se puede notar que tiene una mayor fuerza en el ámbito de origen (digital) que en el resultado del traspaso de un medio al otro (impreso). O sea que se debilita al pasar de lo digital a lo impreso, y pierde la originalidad. En tal sentido la creación digital está concebida para ser apreciada esencialmente en formato digital, una creación de color luz para ser apreciada como color luz. Las producciones trabajadas en redes neuronales tienen a su favor, para la contemplación estética, la imposición de la imagen sobre la razón. Toda vez que por el momento el algoritmo se limita sólo al aspecto visual de la imagen, al margen del contexto en que surge.

BIBLIOGRAFÍA

- ADDISON, Joseph. Los placeres de la imaginación y otros ensayos de The Spectator. Ed. y Trad. Tonia Raquejo. Madrid: Visor (La Balsa de la Medusa), 1991.
- BURKE, Edmund. Indagación filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y de lo bello. Trad. Menene Gras Balaguer. 2da. ed. Madrid: Tecnos, 1997.
- CÁRDENAS ALMEIDA, Rubén. Inteligencia Artificial. [en línea]. [Consultado el 15/11/2019]. Disponible en: https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/38/38584/practica_ia_2.pdf
- ESTRADA, David. Estética. Barcelona: Editorial Herder, 1988. FARFÁN, Pablo. Los nativos digitales, los migrantes digitales y el futuro. Universidad Politécnica Salesiana, enero 2014 [en línea]. [Consultado el 14/11/2019]. Disponible en: https://dspace.ups.edu/bitstream/123456789/10898/1/Los%20nativos%20digitales_%20los%20migrantes%20digitales%20y%20el%20futuro.pdf
- JULIÁN, Guillermo. Las redes neuronales: qué son y por qué están volviendo. Xataka, 21-1- 2016, [en línea]. [Consultado el 14/11/2019]. Disponible en: <https://www.xataka.com/robotica-e-ia/las-redes-neuronales-que-son-y-por-que-estan-volviendo>
- KANT, Immanuel. Crítica del Juicio. Trad. Manuel García Morente. 8va. ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1999.
- MAQUET, Jacques. La Experiencia Estética: La mirada de un antropólogo sobre el arte. Trad. Javier García Bresó. Madrid: Celeste Ediciones, 1999.
- NÚÑEZ, Noelia. El primer cuadro de inteligencia artificial, vendido por Christie's. El País, 02-5-2019, [en línea]. [Consultado el 15/10/2019]. Disponible en: <https://elfuturoesapasionante.elpais.com/el-primer-cuadro-de-inteligencia-artificial-vendido-por-christies/>
- ORTEGA Y GASSET, José. La deshumanización del arte. 7ma. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1991.
- RUIZ GIRALDO, Natalia. La primera pintura creada con inteligencia artificial fue vendida por 432.500 dólares, FRANCE 24, 26-10-2018, [en línea]. [Consultado el 15/10/2019]. Disponible en: <https://www.france24.com/es/20181026-obra-inteligencia-artificial-edmond-belamy>
- SANCHO CAPARRINI, Fernando. Redes Neuronales: una visión superficial. Universidad de Sevilla, 26-12-2018, [en línea]. [Consultado el 14/11/2019]. Disponible en: <http://www.cs.us.es/~fsancho/?e=72>

SCHAEFFER, Jean-Marie. Adiós a la estética. Trad. Javier Hernández. Madrid: Antonio Machado Libros, (La Balsa de la Medusa), 2005.

SCHOPENHAUER, Arthur: El mundo como voluntad y representación. Trad. La España Moderna. Madrid: Mestas, Ediciones Escolares S. L., 2007.

VIVANCO, Felip. Inteligencia Artificial reinventa la pintura. La Vanguardia, 31/03/2019, [en línea]. [Consultado el 5/10/2019]. Disponible en: <https://www.lavanguardia.com/tecnologia/20190331/461320546132/inteligencia-artificial-arte-algoritmos-subastas-galerias-redes-neuronales-rembrandt-obvious-aicant-rutgers-christies-massive-attack-ia.html>

LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS DE LA CÁTEDRA DE CUERDA EN EL CONSERVATORIO NACIONAL DE MÚSICA DE LA REPÚBLICA DOMINICANA: UN ESTUDIO SOBRE LAS CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES

Lewelyne Paniagua Andújar

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Cualitativa

OBJETIVO GENERAL

Determinar qué concepciones sobre la enseñanza subyacen sobre los programas de estudio de la cátedra de cuerda del Conservatorio Nacional de Música de la República Dominicana.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Describir y analizar los programas de estudio de los instrumentos violín, viola, violoncello y contrabajo de la cátedra de cuerdas. Comparar los programas de estudio de la cátedra de cuerda del Conservatorio Nacional de Música de la República Dominicana con otras programaciones de un sistema educativo europeo.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

Durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje es fundamental contar con un instrumento que sea capaz de ayudar al profesor en la orientación de la práctica educativa. Este instrumento debe ser elaborado previo a una planificación, de forma coherente, en el que se establezca qué se va a enseñar. La programación didáctica es un documento elaborado por un departamento en el que se planifica, de forma coherente y previsible, la enseñanza de una materia. "La programación solo tiene verdadero sentido cuando mejora y facilita los resultados educativos. Nunca debería ser una carga burocrática adicional, sin contacto con la enseñanza" (Pliego, 2016, p.17). Existen nuevos enfoques para el estudio del proceso enseñanza aprendizaje, explican que el análisis de las situaciones de aprendizaje debe iniciarse en los resultados y procesos para concluir en el diseño de unas condiciones óptimas o más adecuadas para el aprendizaje (Pozo, 1999). Este proceso, no puede desvincularse en ninguno de los elementos que lo conforman (condiciones, procesos y resultados). Por ello la necesidad de un equilibrio entre ellos si queremos lograr un buen aprendizaje. El proceso de enseñanza no debe estar basado solo en los resultados del aprendizaje, que es la cultura que se vive en muchos de los sis-

temas educativos hoy en día. Sin embargo, como describen las teorías implícitas las combinaciones de estos componentes, así como las situaciones de aprendizaje dará lugar a una concepción diferente (directa, interpretativa o constructivista) del aprendizaje. Los propósitos en materia de educación artistas proyectan actividades que generan impacto a la capacidad docente y planificación de la enseñanza. Con la estructuración de las enseñanzas artísticas a partir del 2010, se establecen los lineamientos curriculares que regulan estas enseñanzas. En el caso más concreto de la educación musical con la implementación del curriculum, se establecen los niveles que actualmente rigen esta área de estudio (inicial, elemental y medio).

MÉTODO

La investigación se enmarca en la investigación cualitativa. En este estudio se recogieron como muestra específica todos los programas de estudio de la cátedra de cuerda del Conservatorio Nacional de Música de Santo Domingo, República Dominicana. En total se analizaron los cuatro instrumentos que recogen esta cátedra (violín, viola, violoncello y contrabajo) correspondiendo con la totalidad de la población de esta. Para una mejor descripción de estos programas se ha procedido a la elaboración de una tabla específica para cada instrumento y desglosar el contenido encontrado. Para la tabla de violín y viola se establecieron los campos: estructuración de los niveles, programa y examen. Para violoncello: estructuración de los niveles, métodos didácticos, objetivos y examen. Los elementos de la tabla de contrabajo fueron: estructuración de los niveles, objetivos, repertorio, examen y material didáctico. Los campos se realizaron a partir del material encontrado en los documentos, dadas las características o los títulos de estos. Luego de distribuir los datos en las tablas se procedió a la descripción y análisis de cada uno de los campos. Por otra parte, con los resultados obtenidos de las descripciones se elaboró una segunda tabla, con la finalidad de observar las diferencias existentes entre los programas. Los campos utilizados se elaboraron a partir de los mencionados para las tablas anteriores. Se diseñó una tercera tabla con el objetivo de comparar los elementos encontrados, anteriormente analizadas y descritas, con los presentes en una programación de los estudios profesionales de música de

España. En esta tabla se establecieron los siguientes campos: introducción, objetivos, contenidos, evaluación, material didáctico. Para una mayor comprensión científica de la investigación se realizó una entrevista al director del Conservatorio Nacional de Música de Santo Domingo, con el objetivo de contextualizar la situación actual de esta entidad.

RESULTADOS

Luego de describir los programas de estudio de la cátedra de cuerda del Conservatorio Nacional de Música de la República Dominicana se pudo observar que, en cuanto a la estructuración de los niveles de estudio, ninguno de los programas cumple con lo establecido en el reglamento, ni se adaptan al plan curricular. Es importante que los programas estén bien diseñados y que se mantenga una atención meticulosa al diseño y contenidos del plan de estudios, para poder garantizar la calidad de la educación. Con respecto a los objetivos a desarrollar, solo los programas de contrabajo y violoncello los contemplan en su planificación, descritos de manera genérica. Ninguno de los programas de estudio descritos contiene explicitado los contenidos a desarrollar. Se podría inferir que se considera el mismo programa o repertorio como contenido. Todos los programas comparten que al final de cada semestre se debe presentar un examen, no obstante, en ningún de estos documentos se observan los criterios a evaluar o los criterios de calificación. Si bien este es el método establecido en el curriculum, se hace necesario explicitar los criterios y demás herramientas de evaluación. No se menciona ningún aspecto referente a la autoevaluación o la coevaluación, lineamientos que se proponen en el plan curricular. En las programaciones, existe una estructura similar, sin descripciones de los procesos y más vinculada a contemplar el repertorio como un producto fijado en la partitura. Puede que la organización de estos programas en el conservatorio se deba al modelo educativo aplicado en la mayoría de las escuelas de música, basado en el objeto (la música) y no el sujeto (el alumno, su formación, o la pedagogía). Por otra parte, la programación didáctica es en los centros un documento elaborado por un departamento en el que se planifica, de forma coherente y previsible, la enseñanza de una materia, curso por curso y para cada año académico. La redacción de la programación es responsabilidad de la cátedra, en la actualidad el Conservatorio Nacional de Música no cuenta con un coordinador de la cátedra de cuerda, se podría inferir que este es uno de los motivos por los que se refleja esta realidad educativa.

El plan curricular actual que se ofrece en el conservatorio es el resultado de la reforma del 2010 y la última actualización de los programas de violín y viola es del año 2015 que a pesar de haberse realizado luego de la puesta del plan curricular, están muy distantes a lo que establece el reglamento, al igual que el programa de violoncello (2014) y el de Contrabajo (1993). No obstante, a la distancia existente entre la mayoría de los aspectos expuestos en el plan curricular. Si se observa la descripción general de las asignaturas del nivel medio cuando se habla del instrumento principal, "constituye la continuación del desarrollo de una técnica correcta y eficaz en el instrumento seleccionado que le permita al alumno la interpretación correcta del repertorio establecido para este nivel" (Dirección General de Bellas Artes, 2006, p.36). En esta parte el mismo reglamento se centra en el desarrollo de la técnica y enfoca la importancia del repertorio, como sucede en los programas analizados.

CONCLUSIONES

Las investigaciones demuestran que los docentes deben programar los procesos de enseñanza aprendizaje y tener una orientación en la acción educativa en lugar de centrarse solo en unos resultados. Eso explica por qué hay unos objetivos, unos contenidos y una metodología. Los datos arrojados en esta investigación demuestran lo lejano que se encuentran los actuales programas de la cátedra de cuerda del Conservatorio Nacional de Música de la República Dominicana, de esta concepción de planificación de la enseñanza.

Se entiende que en el fondo el repertorio se quiere que se haga bien, no hay duda de ello y que en la música el papel que juega es importante, pero las programaciones didácticas, que en esta institución se describen solo como programas de estudio, se dedican a la ruta y no a los resultados. Otro de los aspectos a evaluar es el problema en la concepción de los términos programa y programación. Programa como producto y la programación como un proceso y la reubicación del repertorio dentro de esta programación. Una formación centrada en el aprendizaje, como la que se nos propone en el actual sistema educativo, necesita que la planificación tenga como referencia el aprendizaje deseado y organice los elementos necesarios para adquirir las competencias que conforman un perfil deseado en los estudiantes. Nos encontramos con unas programaciones donde solo se observa el destino y no aparece nada relativo a los procesos, ni formatos de enseñanza, lo parecería que solo se centran en el resultado. Las actividades de enseñanza en

esta institución se organizan exclusivamente en función del propio material - instrumento que debe aprenderse, es decir, desde los contenidos (obras, ejercicios, etc. que deben interpretarse). El estudio muestra que las programaciones tienen una concepción basada en los resultados sobre el aprendizaje y que no hay una planificación de la actividad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

López-Íñiguez, G. (2014). Concepciones y prácticas instruccionales de profesores de instrumentos de cuerda: Influencia en las concepciones y niveles de comprensión musical de sus alumnos, Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid,

Madrid, España Marín, C. (2013). ¿Qué aprendo, cómo aprendo? concepciones sobre el aprendizaje y uso de la notación musical en estudiantes de instrumentos de viento-madera: What do I learn, how do I learn? woodwind student's conceptions about learning and use of the musical notation, Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España. Moreno, M.^a. (2004-2005).

La importancia del repertorio como recurso didáctico. Revista Musicalia, no 3. Pliego, V. (2016). Programación para oposiciones de conservatorios. Una guía para opositores y para equipos docentes de Conservatorios de Música (Edición Libre en PDF). Madrid: Editorial Musicalis. Disponible en: www.musicalis.es/otros/Programacion_Pliego.pdf (Consultado en 3 de mayo 2017). Ponce, M. (2004).

Enfoque cognitivo de enseñanza-aprendizaje. Aplicación a la digitación en el piano, Documento de investigación no publicado, Diploma de Estudios Avanzados. Programa de Doctorado de Música, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España. Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez-Echeverría, M.^a, Mateos, M., Martín, E. & Cruz, M. (2006).

Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó. República Dominicana, Dirección General de Bellas Artes (2005).

Foro Nacional Sobre la Enseñanza Artística. Santo Domingo: Autor República Dominicana, Dirección General de Bellas Artes (2006).

Reglamento de la Formación Artística Especializada. Santo Domingo: Autor. República Dominicana. Ministerio de Educación (2010). Informe de la Mesa Consultiva de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía-Metas 2021, OEI. Santo Domingo: Autor.

República Dominicana. Ministerio de Educación (2010). Informe de la Mesa Consultiva de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía-Metas 2021, OEI. Santo Domingo: Autor.

Torrado, J. A. (2003). Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje de la música. Un estudio sobre la enseñanza de instrumentos de cuerda en los Conservatorios profesionales, Tesis doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Descriptiva; atendiendo a las características de los objetivos que la originan. Con ella se busca describir el fenómeno de lo negro como presencia africana en la representación de la pintura dominicana comprendida entre las décadas de 1940 y 1950.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

- Definir el origen de lo negro en la pintura dominicana.
- Determinar cómo se manifiesta la presencia de lo negro en la pintura dominicana.
- Identificar los artistas y las pinturas que trataron el temario de lo negro en la pintura dominicana.
- Precisar las características generales de lo negro en la pintura dominicana.
- Identificar los rasgos negros presentes en la pintura dominicana.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

El Marco Teórico estudia, desde la perspectiva de los objetivos de la investigación, aquellas referencias textuales que sitúan teóricamente aquellas ideas y conceptos que aluden la presencia de lo negro y que sirven para ubicar este fenómeno en el contexto de la pintura dominicana durante las décadas de 1940 y 1950. En él se plantean las especificidades de fuentes que señalan planteamientos cruciales del tema.

MÉTODOS

Los métodos elegidos fueron el inductivo y el hermenéutico: por las facilidades que ofrecían para llegar a conclusiones generales a partir de premisas particulares, en el primero, y por la conveniencia para interpretar, describir, analizar y aproximarse a los fenómenos humanos de manera significativa, en el segundo.

RESULTADOS

El componente femenino aparece mayormente representado en las obras analizadas, aun cuando el concepto de representación del género femenino sea interpretado de manera estilística y conceptualizada. Las obras no siempre reflejan los aspectos epidérmicos puro de la negritud y, en el mayor de los casos, su representación alude más de una manera simbólica y no como figura humana naturales.

- Se revela que las formas humanas suelen predominar más como estilización que como representaciones de modelos imitativos de estereotipos humanos afrodescendientes.
- Se destaca sobre otras representaciones, lo simbólico y en gran medida alude al negro criollo dominicano (mulato).
- Lo estilístico-simbólico como derivado de las transvanguardias europeas priman en la representación, por encima de cualquier planteamiento visual étnicamente antropológico. Luego lo mulato o mestizo.
- Lo dramático expresivo, seguido de lo lúdico tiene mayor interés.
- El preciosismo per se, en la representación de la belleza étnica no es lo común, ni mucho menos es una constante en un mismo artista.
- La mayor representación suele ser en conjunto de dos o más figuras; de igual manera le sigue la representación de la figura de medio cuerpo.
- Se halló principalmente que los estereotipos estilizados que expresan la negritud, prima más lo estético, que la narración por sí misma.
- El factor estilístico, unas veces con la geometrización, el impresionismo o cualquier otra de las tendencias que convergen en estas dos décadas (1940 y 1950), exaltan la representación, los valores, aunque quizás no fuese algo que se lo planteara en un principio el artista.

- Ni siquiera cuando en ciertas obras abordan las estampas populares, lo ridículo como valoración estética no es un recurso que se haga presente en las pinturas de este periodo.
- Lo caricaturesco como elemento de deconstrucción de la forma se muestra con frecuencia. Como sátira o sarcasmo no se aprecia.
- Por más realista que haya sido tratada la obra, implícitamente conlleva un planteamiento conceptual. El desnudo presente en estas muestras, como tal, es escaso, comparado con otras variables que muestran o sugieren lo afrodescendientes.
- Se revela que, si asumimos como manifestación de folklore principal, al merengue, al carnaval, a las fiestas de palos, entonces no se muestra como una constante trascendente en la producción existente entre las muestras analizadas.
- Los ritos (mágico religioso) más significativos de la cultura dominicana no son reiterativos en un mismo artista, ni es un tema común de muchos otros.
- Se advierte que los ritos enraizados de las creencias populares dominicanas no tienen una alta incidencia en la representación de las obras analizadas de este período, por lo tanto, no aplica.
- Las figuras humanas estilizadas predominan como elementos perceptiblemente identificables aun cuando el geometrismo, frecuente de este periodo, descompone visiblemente la forma.
- Pudo evidenciarse que, aunque no es tan significativa la diferencia, las tendencias estilísticas transmitidas por las transvanguardias artísticas europeas predominan en las obras analizadas.

CONCLUSIONES

Sobre los orígenes de lo negro en la pintura dominicana de las décadas de 1940 y 1950, se advierten las consideraciones que señalan al África como punto de partida. Desde luego, ese origen solo aporta la conformación de un colectivo social que es entorno y referente modelo para el artista de estas décadas que él asume temática recurrente y lo expresa en forma activa y retroactiva. Los factores determinantes en la pintura dominicana de las décadas de 1940 y 1950 carecen de

vínculos directos con los primeros negros llegados a la isla y con la ocupación haitiana de 1822-1844. Pues en ninguno de los casos se hacen aportes tangibles a la conformación del arte local, y si algo se adeuda queda implícito en el componente de la memoria heredada. Lo negro como presencia africana tiene por referente el modelo que divisa el artista desde su taller. Un modelo que él observa conscientemente en su recorrido desde un lugar al otro, transitando por la geografía local. El artista dominicano halla en su semejante (negro o mulato) un testimonio inesquivable que se antepone a cualquier presupuesto artístico transportado, imaginado o impuesto. A pesar de la 'autoproclamación' de Suro, de que él había introducido lo negro en la pintura dominicana, exento de las estampas del costumbrismo o criollismo; no es menos cierto, que el aporte de Celeste Woss y Gil y de Yoryi Morel —salvando los enfoques—, son testimonios de origen para el período referido. De igual manera varias fuentes señalan a Gausachs como el artista —en su condición de creador y de maestro forjador—, que más influyó en la manifestación de la negritud en el arte dominicano de las décadas de 1940 y 1950. Diríase que lo fue partiendo de lo que ya existía. La manifestación de lo negro en la pintura dominicana de las mencionadas décadas se manifiesta como una expresión artística estilístico-temática fragmentaria e inconsistente. Así lo muestra la alternabilidad en los modos creativos, tanto en el conjunto, como en lo individual de artistas.

Esta manifestación se asume unas veces como representación de las costumbres de la cotidianidad social. Más adelante, los modos derivados de las transvanguardias muestran un aporte fundamental para el desarrollo del arte de esta época, donde la estilística se antepone a la narración. Aunque las décadas de 1940 y 1950 fueron propicias para el surgimiento de artistas que se fortalecieron abordando el temario negro, una gran parte de ellos activos durante ese período, no son referidos en este estudio. Los autores seleccionados como resultado de las muestras analizadas son los siguientes: Celeste Wos y Gil, Clara Ledesma, Darío Suro, Eligio Pichardo, Ernest Lothar, Gilberto Hernández Ortega, Jaime Colson, Josep Gausachs, José Vela Zanetti, Mariano Eckert, Paul Giudicelli, Rafael Faja y Yoryi Morel.

BIBLIOGRAFÍA

- Aiguabella, J. (2005). José Gausachs Íntimo. Santo Domingo: Centro Cultural de España. p. 11/40/41.
- Andújar Persinal, C. (1995). Presencia Negra En Santo Domingo. En L. M. Martínez Montiel, Presencia Africana en el Caribe (p. 278-279/281). México: Consejo Nacional para la Cultura y el Arte.
- Andújar, C. (1997). Los Aportes Negros A La Cultura Dominicana. Presencia Africana en la República Dominicana, p. 25-26.
- Blanco, D. (24 de marzo de 2015). Entrevista sobre lo negro en la pintura dominicana (1940 hasta 1960). (M. Toribio, Entrevistador).
- Bosch, J. (1981). Composición Social Dominicana, Historia E Interpretación (Duodécima Edición ed.). Santo Domingo. Alfa y Omega. p. 47/49.
- De los Santos, D. (1997). La Presencia Neoafricana Y Los Reflejos De La Negritud En El Fluir De Lar Artes Dominicana. (C. C. España, Ed.) Presencia Africana en la República Dominicana. p. 96 /98.
- De los Santos, D. (2003). Lo dominicano como identidad y acentuación del Arte Nacional. Memoria de la pintura dominicana. Santo Domingo: Grupo León Jimenes. p. 13.
- De los Santos, D. (2008). Anotaciones de una Trayectoria Artística. En D. De los Santos, M. de Tolentino, & L. Gil Fiallo, "Clara Ledesma: Reino de fantasía". Santo Domingo: Cámara de Diputados de la República Dominicana. p. 36.
- De los Santos, D. (2013). Arte e historia en la colección de artes visuales del banco popular dominicano. Santo Domingo: Banco Popular Dominicano. p. 30/32/33/34.
- Del Castillo, J. (16 de Julio de 2016). Negros y mulatos en Santo Domingo. Diario Libre, p. 17.
- Depestre, R. (2006.). Aventura del negrismo en América Latina. En L. Zea, América Latina en sus ideas. De la serie, "América Lantina en su cultura". (4ta. Edición. ed.). México., París.: Siglo XXI Editores, S. A. y UNESCO. p. 345/360.
- Gil Fiallo, L. (2008). LA POETICA DEL ESPEJO. En M. d. Danilo de los Santos, "Clara Ledesma: Reino de fantasía" (p. 92). Cámara de Diputados de la República Dominicana, Santo Domingo.
- Gómez Jorge, P. (2007). Artistas españoles en la colección Bellapart. En P. Gómez Jorge, M. Ugarte, & P. Gómez (Ed.), Ecos de la Vanguardia Europea. Museo Bellapart. Santo Domingo. p. 11/20.
- Guerrero, M. (5 de octubre de 2015). Entrevista sobre lo negro en la pintura dominicana (1940 hasta 1960). (M. Toribio, Entrevistador).
- Henríquez Grateraux, F. (2016). Negros de mentiras y blancos de verdad. Recuperado de: litteranova.com: <http://litteranova.com/online/2016/03/10/negros-de-mentiras-y-blancos-de-verdad/>
- Labarthe, P. (1948). El tema negrista en la poesía de Luis Palés Matos. Hispania. p. 30. Obtenido de Jstor.org: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/334177?sid=21106129863023&uid=4&uid=2>
- Miller, J., Avelino, F. A., Alfonseca Giner de los Ríos, J. B., González Tejera, N., Rancier, O., Cassá, R., Naranjo Orovio, C., . . . Cassá, Bernaldo de Quirós, C. (2010). EL EXILIO REPUBLICANO ESPAÑOL EN LA SOCIEDAD DOMINICANA. Santo Domingo, Distrito Nacional, República Dominicana: Archivo General de la Nación. p. 72/162/178.
- Pérez, O. (22 de junio de 2015). Entrevista sobre lo negro en la pintura dominicana (1940 hasta 1960). (M. Toribio, Entrevistador).

GUÍA DE DESARROLLO CURRICULAR EDUCACIÓN ARTÍSTICA NIVEL PRIMARIO: UNA EXPERIENCIA DE CONSTRUCCIÓN COLECTIVA

Cruz María Dotel y Aurora Andreina Jiménez

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Exploratoria y descriptiva

OBJETIVOS

Dotar al personal docente de los tres primeros grados del Nivel Primario de una guía que le permita abordar con propiedad las mallas curriculares de la Educación Artística hacia el logro de las competencias fundamentales y las específicas del currículo dominicano.

- Poner a disposición del personal docente de este nivel un documento con explicación y profundización en las competencias específicas, indicadores de logros y temáticas multidisciplinarias y complejas del área.
- Facilitar la labor docente a maestros y a maestras no especialista y generalistas que imparten la Educación Artística en este Ciclo.
- Cumplir con la labor de acompañamiento y seguimiento del personal docente en las aulas dotándole de recursos de orientación y consulta permanente, contribuyendo al éxito de su labor.
- Mostrar las posibilidades de trabajar la lectoescritura y matemática a través del área de Educación Artística, tal como lo establece el Plan Decenal de Educación 08-2018.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

Como equipo decidimos que la guía debía ser una construcción colectiva que partiera de los intereses y necesidades del propio docente.

- En la que participaran docentes líderes de los tres primeros grados del Nivel Primario
- Mirada al contexto internacional en la que se evidencia el uso de guías en países como México, Colombia Chile y Argentina.

- Que deben tener un componente tecnológico para apoyar el desarrollo de contenidos y el uso de metodología y estrategias de los diferentes campos disciplinares del área.

MÉTODO

Se realiza: taller de desarrollo curricular. Elaboración y construcción conjunta de guías de educación artística, del 23 al 26 de agosto 2016. 136 participantes: 53 Docentes líderes del Primer Ciclo del Nivel Primario, 34 Técnicos Distritales, 20 Técnicos Regionales y 5 Técnicos docentes nacionales; coordinadores y especialistas del área y del Nivel Primario.

- Presentación de la Naturaleza del área de Educación Artística.
- El área de Educación Artística en el Primer Ciclo del Nivel primario.
- Explicación de la estructura de las mallas curriculares de la EA en el Primer Ciclo del Nivel Primario.
- El abordaje metodológico: hacia la concreción del currículo por competencias.
- La planificación y evaluación en un currículo de competencias.
- Aplicación de Instrumento de diagnóstico para la Elaboración de Guía de Desarrollo Curricular.
- Presentación de una propuesta de estructura con los elementos fundamentales para la elaboración de la guía.
- Conformación de mesas de trabajo, 3 por grado, para estudiar la propuesta de guía y aportar a dicha estructura. Conformadas por docentes líderes y técnicos regionales y distritales del área.
- Elaboración de propuestas de rediseño por parte de las diferentes mesas de trabajo.

- Puesta en común de propuestas emanadas de las mesas de trabajo.
- 2. Mirada del equipo nacional a las propuestas de las mesas y se realiza un primer borrador de estructura para las guías
- 3. Presentación a la Dirección General de Currículo
- 4. Se integran los aportes a la propuesta
- 5. Presentación al Nivel Primario
- 6. Incorporación de los aportes a la guía
- 7. Validaciones en la práctica de la versión preliminar de la guía.

RESULTADOS

- El 93.3% del personal docente consideró que una guía de desarrollo curricular podría apoyar su práctica docente.
- Algunas de sus principales dificultades al planificar y aplicar el diseño curricular del área de Educación Artística, son la falta de recursos tecnológicos y materiales en físico del Diseño Curricular y la poca concordancia entre los contenidos y los libros que están utilizando.
- La guía pedagógica, la capacitación y recursos tecnológicos son aspectos que mejoran la práctica pedagógica. La guía proporciona:
 - Mayor campo visual.
 - Un nuevo instrumento para el desempeño docente.
 - Mayor claridad para desarrollar la clase.
 - Mejor organización para la planificación.

PROPUESTAS:

- La guía deberá presentar: competencias, estrategias, actividades, contenidos y guías para la evaluación que sean más efectivos
- Cursos de formación para docentes del área
- Libros de texto, materiales del Diseño Curricular y las Tics.

SESIONES TEMÁTICAS

DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Investigación evaluativa en la educación superior dominicana: evaluación de competencias en las licenciaturas en educación.

Lidia Losada, Rosa Kranwinkel y Roberto Feltrero

Instrumentos para evaluar las competencias de los futuros docentes durante el período de prácticas, Jumeiris Ruiz, UNED/España.

Lidia Losada, Carmen Gálvez

La transición educativa desde un enfoque del cuerpo extendido y las artes contemporáneas.

Enrique Mediavilla Naranjo

La lectoescritura inicial en la formación docente en Centroamérica.

Paola Andrade, Rebecca Stone, Josefina Vijil

Retos de la formación de docente en educación inclusiva. Tecnologías educativas y diversidad funcional.

Roberto Feltrero, Lidia Losada

Acceso a la tecnología como factor de exclusión educativa.

Emmanuel Silvestre, Vladimir Figueroa

Uso y satisfacción de los estudiantes sobre las posibilidades docentes de un entorno virtual: una experiencia de aprendizaje combinado.

José Luis Escalante, Roberto Feltrero, Ana Teresa Valerio

INVESTIGACIÓN EVALUATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DOMINICANA: EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN

Lidia Losada, Rosa Kranwinkel y Roberto Feltrero

INTRODUCCIÓN

La evaluación de la calidad de las instituciones requiere la planificación de estrategias y el diseño de instrumentos para conocer el estado de funcionamiento de una institución. Procesos y resultados, prácticas docentes y administrativas, instalaciones y recursos y, sobre todo, las competencias de los estudiantes y los planes de estudio son objeto de evaluación. Así, los sistemas de garantía de calidad se constituyen como la herramienta para afrontar la evaluación institucional y sirven al propósito de acreditar, interna y externamente, la calidad de los resultados de los procesos formativos. La investigación evaluativa se convierte en un proceso relevante debido a la vinculación de la investigación, la evaluación y el desempeño docente con el resto de los procesos y resultados asociados a la calidad educativa de las instituciones. En consecuencia, la acreditación de la calidad debe llevarse a cabo con precisión mediante sistemas de medida que generen evidencias válidas y fiables y que se ajusten a los criterios de las agencias nacionales e internacionales de acreditación.

La evaluación y seguimiento de los aprendizajes no solo atañe al aseguramiento de la calidad de una institución; constituye un auténtico reto educativo y social, además de metodológico. Este estudio ha sido desarrollado desde la complementariedad metodológica (cualitativa y cuantitativa) y tiene como propósito describir el diseño de un sistema de evaluación de competencias estandarizado para su aplicación en instituciones de educación superior. Concretamente, describe la evaluación de las competencias desarrolladas por los estudiantes a medio término de las Licenciaturas en Educación Primaria (primer y segundo ciclo) y Educación Inicial de una institución de educación superior dominicana. Esta evaluación de competencias proporciona resultados acerca del progreso de la implantación de los nuevos planes de estudio y el grado de coherencia con el perfil del egresado de cada licenciatura.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La evaluación institucional parece entenderse, con frecuencia, como un proceso de control administrativo dirigido a los fines institucionales. O bien, se focaliza en la satisfacción de los agentes implicados, obviando

la globalidad e interdependencia de los elementos del sistema. El enfoque de valor añadido de la evaluación toma en consideración los aspectos macro y micro para el desarrollo de sistemas (Castro y Gaviria, 2009). Sin embargo, el centro de interés es la posibilidad de dar respuesta a la cuestión clave: la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, cuánto aprenden, en qué condiciones y qué procedimientos establecer para que alcancen metas más exigentes.

La cultura de la evaluación se ha ido transformando hacia un concepto de evaluación educativa que se ha situado en la última década como una herramienta al servicio de los fines de los sistemas educativos de una manera integral (Pérez-Juste, 2007); es decir, más allá de propósitos aislados o exclusivos para obtener datos sobre el rendimiento de los estudiantes y/o conseguir una certificación institucional que dote de reconocimiento público.

La consolidación del modelo competencial en numerosos sistemas educativos y niveles de enseñanza ha dado lugar a cambios en el desempeño y la formación de los docentes. Este modelo, que se ha erigido como el paradigma educativo imperante en Europa, ha sido adoptado por República Dominicana, donde la legislación educativa más reciente (e.g., Normativa 9/15) desarrolla un enfoque de aprendizaje por competencias, que viene a modificar las estrategias de enseñanza y de evaluación en la ejecución de los planes de estudio. El enfoque no reniega del componente cognitivo imprescindible para el aprendizaje (Tobón, Pimienta y García-Fraile, 2010; Villa y Poblete, 2007), más bien amplía su sentido hacia un logro caracterizado por la competencia como parte y producto final de un proceso educativo: “el desempeño de ésta será la aplicación del conocimiento para ejecutar una tarea o para construir un objeto, es decir, un resultado práctico del conocer” (Argudín, 2000). Así, las acciones de formación docente requieren una revisión acorde al enfoque por competencias, que reflejen las necesidades de aprendizaje y mejora continua del docente y de sus estrategias (Monge-López, Torrego, y Montalvo-Saborido, 2018).

La evaluación de los planes de estudio diseñados bajo el enfoque de desarrollo competencial es necesaria para conocer el progreso de su implementación con

relación a los perfiles de egreso definidos en estos planes. La mayoría de los estudios en este sentido informan del cumplimiento de las expectativas de los estudiantes y del grado de satisfacción (Navaridas-Nalda, Jiménez-Trens, y Fernández Ortiz, 2016); otros se focalizan en los procesos que afectan al quehacer docente (Zapatero-Ayuso, González-Rivera, y Campos-Izquierdo, 2017). La evaluación de las competencias desarrolladas a través de sistema que permita este tipo de evaluación es un elemento ausente en la revisión de la literatura científica. De ahí la novedad de esta propuesta pues proporciona un referente para su aplicación en otros contextos similares de educación superior.

METODOLOGÍA

La metodología de esta investigación evaluativa es de carácter externo -desde un enfoque colaborativo-, es criterial y está orientada a la toma de decisiones fundamentadas que reviertan en la mejora de la institución. El diseño y desarrollo de este estudio se estructura en una serie de fases que se desarrollaron durante seis meses. Tiene su inicio en una fase preliminar, imprescindible para la elaboración de una propuesta de evaluación, en la que se identifican los referentes conceptuales de la investigación evaluativa, a partir de la revisión de la literatura científica más relevante y específica del ámbito universitario. Asimismo, implica llevar a cabo un proceso de consultas y reuniones con los responsables implicados en el desarrollo curricular y en el seguimiento de los procesos institucionales de gestión de la calidad. Finalmente, se diseña la estructura de la investigación evaluativa y la propuesta contextualizada.

La evaluación de las titulaciones de Educación se ha desarrollado según un programa de trabajo conformado por seis fases: I. Definición de la muestra y diseño de los instrumentos de evaluación; II. Ejecución de la evaluación; III. Análisis de resultados; IV. Valoración de los resultados; V. Elaboración de informe final; VI. Elaboración de un protocolo de evaluación.

El ámbito de planificación y ejecución de la evaluación de las competencias consideró objeto del estudio aquellos estudiantes que se encontraban en el medio término de las Licenciaturas en Educación Primaria (primer y segundo ciclo) y Educación Inicial; esto es, que hubieran cursado seis ciclos del plan de estudios. Estos estudiantes se encontraban cursando el séptimo ciclo de licenciatura en el momento de administración de las pruebas. El sistema de evaluación de competen-

cias está constituido por dos pruebas de evaluación que permiten el análisis cuantitativo de resultados, así como por un procedimiento cualitativo que complementa la interpretación del análisis resultante.

RESULTADOS

El sistema incluye dos pruebas de evaluación que permiten conocer los resultados de los estudiantes en las competencias de cada programa de las asignaturas objeto de evaluación: Fundamento y estructura del Currículum; Procesos de enseñanza y aprendizaje; Recursos para el aprendizaje; Evaluación de los aprendizajes; Gestión en el aula; Psicología del aprendizaje y Psicología del desarrollo.

Para la elaboración de las pruebas se trabajó en colaboración con los coordinadores de las tres licenciaturas y los docentes implicados. Así, las pruebas se construyeron tras mantener entrevistas con los docentes de cada una de las siete asignaturas mencionadas. Por tanto, las pruebas son resultado de aquello que los docentes manifestaron haber impartido y evaluado, así como del examen exhaustivo de los resultados de aprendizaje y las competencias específicas incluidos en los programas de las asignaturas.

El sistema de evaluación incluye preguntas de clasificación de los estudiantes (recinto, sexo, edad, etc.) y otras relativas a la percepción de la dificultad de la prueba. La prueba objetiva contiene 10 preguntas de cada asignatura. Las cinco primeras son de opción múltiple con cuatro alternativas de respuesta, siendo una de ellas la correcta. Las cinco restantes son preguntas con dos opciones; verdadero o falso. En segundo lugar, los estudiantes deben afrontar una prueba situacional o estudio de caso en la que se plantea una situación a resolver desde su rol futuro de docente.

Está constituida por 13 cuestiones relativas a la planificación y ejecución de una sesión de clase en un nivel o curso concreto, ya sea de Educación Inicial o Educación Primaria.

Los estudiantes disponen de 50 minutos para la prueba objetiva y 90 minutos para el estudio de caso; responden a las pruebas a través de un entorno digital diseñado a propósito para este fin, lo que facilita el registro de las respuestas para su posterior evaluación, así como el análisis de los resultados. La administración de las pruebas se realiza en sesiones de no más de 25 estudiantes.

La escala de medida de las pruebas incluye una rúbrica de evaluación en función de dos atributos: precisión y profundidad de las respuestas. Tras la administración de las pruebas, se procede a la evaluación y calificación de las respuestas de cada estudiante según la rúbrica diseñada.

El análisis cuantitativo de la evaluación mediante rúbrica permite obtener datos acerca del rendimiento de los estudiantes en cada asignatura, así como su clasificación en función de tres niveles de dominio (básico, medio y autónomo). El cumplimiento del perfil del egresado, a medio término, se establece a partir de las competencias generales y específicas seleccionadas y su correspondencia con las cuestiones de las pruebas.

Por otra parte, a partir de los resultados del análisis de la evaluación de las competencias, se llevan a cabo entrevistas semiestructuradas con los agentes implicados a fines de una mejor interpretación.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados del diseño, elaboración y aplicación del sistema de evaluación de las competencias desarrolladas podemos destacar su validez y utilidad institucional, además de su metodología novedosa y la posibilidad de replicar su implantación en contextos similares, destacando los siguientes aspectos:

1. El diseño es coherente con la finalidad de conocer el progreso, a medio término, de la implantación de los nuevos planes de estudio.
2. Las pruebas elaboradas permiten conocer el grado de desarrollo de las competencias en asignaturas fundamentales de formación psicopedagógica.
3. El trabajo colaborativo con coordinadores y docentes es fundamental para dotarlas de validez.
4. El análisis cuantitativo de resultados se puede interpretar en términos de niveles de dominio y facilita su vinculación con el perfil del egresado descrito en cada licenciatura.
5. La complementariedad metodológica -cualitativa y cuantitativa- se logra a través de la implicación de docentes y estudiantes en la interpretación de los resultados.

6. Las propuestas de mejora que se deriven de la interpretación de resultados facilitarán la toma de decisiones fundamentada, así como la identificación de cuestiones de tipo estratégico asociadas a los fines institucionales.

El sistema de evaluación permanece disponible para su aplicación sistematizada en ocasiones futuras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castro, M., y Gaviria, J. L. (2009). La evaluación educativa desde la perspectiva del valor añadido. *Estudios sobre Educación*, (16).
- Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCYT) (2015). Normativa 9-2015 para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana. Santo Domingo: República Dominicana.
- Navaridas-Nalda, F., Jiménez-Trens, M.A., y Fernández-Ortiz, R. (2016). El aprendizaje de competencias en la Universidad: expectativas predictivas y niveles de confirmación de los estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 74 (264) 337-356.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de Programas Educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Juste, R. (2007). Quality Education: Educational Personalization and Social Pertinence. En J.E. Benton y P. Swami: *Creating Cultures of Peace*. *Pedagogical Thought and Practice* (pp. 29-44). San Diego (EEUU): World Council for Curriculum and Instruction.
- Tobón, S. T., Pimienta, J. H., y García-Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson educación.
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zapatero-Ayuso, J. A., González-Rivera, M. D., y Campos-Izquierdo, A. (2017). Diseño y valoración de una investigación evaluativa. La enseñanza por competencias en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 19-34.
- González-Tirados, R. M., y González-Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-14.

INSTRUMENTOS PARA EVALUAR LAS COMPETENCIAS DE LOS FUTUROS DOCENTES DURANTE EL PERÍODO DE PRÁCTICAS

Jumeiris Ruiz, UNED/España, Lidia Losada, Carmen Gálvez

TIPO DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con Montero y León (2007), es un estudio de carácter instrumental: desarrollo de pruebas y aparatos, diseño y/o adaptación de estos.

OBJETIVOS O PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Este estudio presenta el proceso y resultado de elaboración de una serie de instrumentos para la evaluación de las competencias de los estudiantes en prácticas en el contexto real de la escuela. El propósito fue obtener los datos que facilitarían la comprobación del alcance de los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo durante un periodo determinado, así como su vinculación con el perfil de egreso de las Licenciaturas en Educación y las competencias que en este perfil se definen.

OBJETIVOS

1. Identificar las competencias definidas en los programas de las asignaturas que los estudiantes de Prácticas Docentes han cursado previamente a su incorporación a las escuelas.
2. Diseñar instrumentos para la evaluación de las competencias de los estudiantes en el contexto escolar en consonancia con las competencias seleccionadas.
3. Sensibilizar a los agentes implicados en los procesos, sean coordinadores de prácticas o maestros, en la comprensión de instrumentos, su utilidad y conveniente aplicación durante la observación a los estudiantes en las escuelas.
4. Identificar las dificultades de los agentes al incorporar los nuevos instrumentos a su actividad de observador de los estudiantes, así como su grado de satisfacción.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

La organización de los procesos educativos para la formación inicial de docentes en torno al enfoque de enseñanza de competencias implica la puesta en marcha de

nuevos planteamientos en el diseño curricular, lo que supone un reto, tanto en el desarrollo curricular, como en la evaluación de los aprendizajes logrados por los futuros docentes (Tejada Fernández y Ruiz Bueno, 2016).

El ISFODOSU asume un modelo pedagógico y didáctico concebido como un proceso de transformación personal, cultural e intelectual (Sánchez-Maríñez, 2018). Así, la formación inicial de los futuros docentes se desarrolla tomando como base el abanico de normativas vigentes del sistema educativo dominicano y otros documentos de referencia tales como: Perfiles Docentes (MINERD, 2015), la Normativa 9-15 (MESCyT, 2015), Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030 (Consejo Nacional de Educación, 2014), Plan Estratégico del ISFODOSU 2014-2019 (ISFODOSU, 2014), Modelo de Evaluación Basado en Competencias en la República Dominicana (IDEICE, 2012), Ley 1-12 Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 (Ministerio de Economía y Desarrollo, 2012).

En la misma línea de contribuir a la mejora de la calidad de la formación docente en República Dominicana, el ISFODOSU ha diseñado un sistema de Prácticas Docentes del (ISFODOSU, 2018), desarrollado bajo el supuesto fundamental de conjugar la teoría con la práctica en contextos reales, lo que hace a las seis asignaturas o tramos de las Prácticas Docentes el hábitat ideal para la articulación de instrumentos diagnósticos basado en la observación de la ejecución de los estudiantes durante su periodo de colaboración en los centros educativos.

MÉTODO

El procedimiento se fundamenta en el concepto de Bunc (1994) de competencia profesional, que está relacionada con: "a) disponer de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para el ejercicio de la propia actividad laboral; b) poder resolver problemas de manera autónoma y creativa; y, c) poder actuar en su entorno laboral y en la organización del trabajo".

El trabajo se inserta en el marco de las asignaturas de Práctica Docente de las Licenciaturas en Educación. El diseño de las pruebas se orientaba a la obtención de evidencias sobre el progreso de los estudiantes en las com-

petencias desarrolladas al momento de aplicarlas en las escuelas. Adicionalmente, los resultados permitirían el seguimiento de los planes de estudio, materializados en los programas de las asignaturas fundamentales de formación psicopedagógica y facilitarían la comparación del cumplimiento de los perfiles de egreso.

El procedimiento estuvo conformado por las siguientes fases: justificación de la necesidad de elaborar instrumentos de evaluación acordes a los nuevos planes de estudio y el sistema de prácticas docentes; consulta a los docentes y posterior socialización de los resultados de la identificación de las necesidades; selección de competencias a evaluar y su vinculación a las asignaturas; presentación de los instrumentos a los agentes responsables en la observación; administración de los instrumentos en el contexto real de las escuelas; análisis de las fortalezas y debilidades, de cara a la actualización futura de los instrumentos.

El equipo de trabajo estuvo compuesto por la directora de grado, la coordinadora nacional de prácticas, los coordinadores de prácticas de los recintos y un asesor externo especialista en el diseño, la construcción, adaptación y validación de instrumentos para el diagnóstico en el área de Educación. Las versiones definitivas fueron validadas por jueces expertos que confirmaron la pertinencia de las preguntas y su idoneidad en la formulación.

RESULTADOS

Como resultado del proceso de consecución de las fases mencionadas, la institución cuenta con instrumentos para la evaluación de las competencias de los estudiantes en prácticas en los seis tramos del sistema y para todas las licenciaturas en Educación.

El proceso de evaluación incluye la participación del maestro anfitrión de la escuela, maestro titular y maestro tutor. Estos observadores utilizan una escala de valoración de cinco puntos para determinar el nivel de competencia obtenido: 1) Excelente; 2) Muy Bueno; 3) Bueno; 4) Regular; 5) Deficiente y NA. No aplica. Se advierte de la necesidad de proceder con rigurosidad en la elección; de manera que, solamente se debe utilizar la valoración "5. Excelente" cuando el estudiante haya alcanzado este nivel de desarrollo de la competencia.

Los instrumentos están constituidos por dos secciones. La primera sección está conformada por más de 20 ítems, a lo largo de los cuales los observadores fo-

lizan su atención en aspectos relativos a las dimensiones: Responsabilidad, Planificación, Acción didáctica y Actitud personal hacia los estudiantes. Además, incluye un espacio para la valoración descriptiva y sugerencias para la mejora.

En la segunda sección, a lo largo de más de 30 ítems, se integran las competencias asociadas a asignaturas tales como Fundamentos y estructura del Currículum, Procesos de enseñanza aprendizaje, Recursos para el aprendizaje, Evaluación de los aprendizajes, Gestión en el Aula, Psicología del aprendizaje y Psicología del desarrollo. Permite la evaluación de competencias propias para el ejercicio de la docencia, tales como: la planificación curricular en todos sus elementos; la metodología, la organización de actividades, la gestión en el aula, la definición de los recursos y de los procesos evaluativos, la competencia para innovar e investigar, la interacción con los alumnos, el ejercicio de una adecuada ética profesional. Se muestran algunos ejemplos de indicadores para la observación a continuación: identifica los elementos principales del currículo en función del nivel educativo, reconociendo su utilidad en la práctica pedagógica; examina la organización del tiempo escolar y valora su gestión adecuada en las actividades del aula; considera los aprendizajes esperados en cada edad evolutiva al intervenir el contexto del aula; identifica los procesos cognitivos vinculados al aprendizaje y aplica las estrategias que favorecen su adquisición. Al finalizar la relación de indicadores se ofrece la posibilidad de realizar observaciones y sugerencias al estudiante.

En definitiva, los instrumentos puestos a disposición de los actores que integran la estructura operativa del sistema permiten evaluar la formación inicial de los docentes en la práctica, desde que se inicia este proceso con la observación sistemática del aula, del centro y de los agentes que intervienen en el proceso, hasta las fases de interacción con los estudiantes y del manejo del grupo clase a través de la planificación de intervenciones didácticas, su ejecución y evaluación.

CONCLUSIONES

La formación práctica de los futuros docentes complementa la formación teórico-práctica de las asignaturas, dando respuesta a la formación de docentes de siglo XXI. Siguiendo a Camargo-Escobar y Pardo-Adames (2008), "el enfoque de competencias en la educación superior busca acabar con las barreras entre la educación, la vida cotidiana y el trabajo, ya que establece

un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico". Es evidente la vinculación de este enfoque con la práctica pedagógica, parte fundamental del saber, el saber hacer y el saber ser del educador. Así, la sistematización de la práctica docente en la formación inicial de los docentes procura el desarrollo de las competencias descritas en el perfil del egresado y facilita su inserción profesional. Todo ello viene a mostrar la pertinencia de la evaluación mediante instrumentos innovadores y contextualizados para los nuevos planes de estudios.

Los instrumentos han mostrado su utilidad para el diagnóstico, seguimiento y evaluación de las competencias de los estudiantes durante el periodo de prácticas. Asimismo, son coherentes con el enfoque de desarrollo competencial, vinculando la enseñanza con la evaluación de los aprendizajes adquiridos en las asignaturas implicadas. Como líneas de indagación futuras se propone la obtención de datos para el análisis de las propiedades métricas de los instrumentos. Asimismo, al finalizar el proceso de aplicación, se espera que los resultados motiven una reflexión crítica que revierta en la mejora de los instrumentos.

Desde un punto de vista global, la evaluación de competencias a través de estos instrumentos responde a los requerimientos de la educación en República Dominicana; en concreto, favorece el avance sobre los procesos en los que se encuentra inmerso el ISFODOSU, tales como el seguimiento del sistema de práctica docente y el aseguramiento de la calidad de las titulaciones en Educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Camargo-Escobar, I. M., y Pardo-Adames, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7(2), 456-456.
- Consejo Nacional de Educación (2014). Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030. Santo Domingo: República Dominicana.
- Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) (2012). Modelo de Evaluación Basado en Competencias en la Republica Dominicana. Santo Domingo: República Dominicana.
- ISFODOSU (2014). Plan Estratégico (2014-2019). Santo Domingo. República Dominicana.
- ISFODOSU (2018). Sistema de Prácticas Docentes del ISFODOSU. Serie Prácticas Docentes 1. ISFODOSU. Santo Domingo: República Dominicana.
- Ministerio de Economía y Desarrollo (2012). Ley 1-12 Estrategia Nacional de Desarrollo 2030; Capítulo IV, Indicadores y Metas de Desarrollo. Santo Domingo: República Dominicana.
- Ministerio de Educación (MINERD) (2015). Perfiles Docentes. Santo Domingo: República Dominicana.
- Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCYT) (2015). Normativa 9-2015 para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana. Santo Domingo: República Dominicana.
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of clinical and Health psychology*, 7(3), 847-862.
- Sánchez-Maríñez, J. (2018). Hacia un nuevo paradigma en la formación de docentes. Serie Prácticas Docentes 1. ISFODOSU. Santo Domingo: República Dominicana.
- Tejada Fernández, J., y Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 19(1), 17-38.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Tesis de doctorado: La expresión corporal en la transición del Nivel Inicial y los primeros años de la Educación Básica en instituciones educativas de la ciudad de Quito, Ecuador.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Analizar la influencia que tiene el contexto curricular, la formación y la experiencia de los docentes en la práctica educativa de la expresión corporal con niños de 4 a 7 años, para aportar con orientaciones pedagógicas que contribuyan a la mejora de la transición entre las etapas de educación inicial (Infantil) y básica (Primaria) en instituciones educativas de la ciudad de Quito, Ecuador.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Indagar sobre el desempeño y la formación docente en relación con la educación corporal durante el proceso de transición de los estudiantes del Nivel Inicial al Básico.
- Demostrar las potencialidades pedagógicas de la educación corporal y de los lenguajes artísticos contemporáneos en la formación docente.
- Crear una serie de orientaciones que aporten a la construcción de herramientas educativas y metodológicas para armonizar la transición que viven los estudiantes entre las etapas de educación Inicial (Infantil) y Básica (Primaria).

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

Ante los desafíos educativos que afronta la sociedad del siglo XXI, se debe fomentar la relación entre las diversas ramas del saber de forma innovadora, con el objetivo de dar respuestas alternativas, flexibles y pertinentes (Pérez Gómez, 2019; Morin, 1999; Gerver, 2012 y Marchesi, 2009). Este espacio de interrelación de conocimientos sugiere una revisión de las potencialidades pedagógicas que puede ofrecer la conjunción

de dos componentes que, para este estudio, se consideran fundamentales: el cuerpo expandido y las artes contemporáneas.

En relación con el elemento corporal se entiende que, a través de una visión amplia que sigue los postulados de Foucault (1983) y Douglas (1973), el cuerpo es una entidad relevante en la construcción del ser en la esfera social. Este cuerpo expandido está dotado de una significación diversa (identidad, expresividad, crecimiento, entre otros) y toma distancia frente a la visión de un cuerpo mecánico.

Por otro lado, en el ámbito del arte contemporáneo se toman en cuenta los lineamientos propuestos por Efland, Freedman y Stuhr (2003), en los que el arte forma parte de la expresión genuina del ser humano, de su naturaleza y cultura. De esta forma, el arte no es patrimonio de un determinado grupo social, no es únicamente objeto de admiración, sino de creación y significación, que emerge como un acto emancipador, democrático, construido por y para la comunidad.

Por medio de la conjunción de estos ámbitos, el desarrollo corporal a partir de los lenguajes artísticos ofrece oportunidades formativas pertinentes a los retos de la sociedad actual (Abad, 2009). Esta propuesta de educación, que involucra el arte y el cuerpo de una forma innovadora, ofrece una mirada creativa y compleja, en la que destaca la generación de grandes espacios interpretativos, el desarrollo del pensamiento crítico y divergente, capacidad de abstracción, la apropiación de significados y valores culturales.

METODOLOGÍA

El estudio es parte de una tesis de doctorado que se desarrolla desde la perspectiva cualitativa de investigación social. Se trata de un proceso de carácter emergente que se adapta al contexto, lo que permite revelar y categorizar progresivamente factores clave de la situación estudiada (Pérez Gómez, 1998).

Para ello, se realiza una revisión y análisis de los documentos institucionales sobre políticas, evaluaciones y marcos reguladores de la educación ecuatoriana. También se lleva a cabo una revisión de la literatura de fuentes bibliográficas académicas de calidad sobre

los contenidos y las prácticas docentes de educación corporal y artística. Para complementar, se desarrollan entrevistas en profundidad a expertos en estos dos ámbitos anteriormente descritos.

Además, se lleva a cabo una etapa de observación y de investigación basada en imágenes y videos, procedente de la investigación artística, que permite explorar las posibilidades semióticas de estos formatos para la recopilación de datos, análisis de situaciones, estudio de nuevos enfoques y presentación de ideas y conclusiones (Abad, 2009). Este recurso metodológico se implementa como una de las maneras de indagar sobre el trabajo docente en relación con la educación corporal.

Para finalizar se realiza una triangulación de datos que permite presentar claves que aportan a la construcción de herramientas educativas y metodológicas para armonizar la transición que viven los estudiantes entre las etapas de educación inicial (Infantil) y básica (Primaria).

RESULTADOS

En esta sección se adelantan resultados parciales de la investigación relacionados con: el panorama institucional educativo ecuatoriano enfocado al proceso de transición educativa del nivel inicial al básico y el análisis de ciertos aspectos de las prácticas docentes observadas en 125 videos, recogidos dentro de un periodo de dos meses.

En primer lugar, la evolución histórica y el desarrollo institucional del sistema educativo ecuatoriano de las etapas del nivel inicial y básico acontecen a ritmos dispares, con relación a la cobertura, al desarrollo curricular, entre otros factores. Estos acontecimientos suponen una barrera compleja a la hora de lograr una conexión o una secuencia eficiente entre la etapa inicial y la básica. Por otro lado, tras el análisis de las reformas y estructuras actuales, emerge un territorio que resulta propicio para el desarrollo de propuestas concretas de intervención, que se dirijan a la gestación de una secuencia armónica entre estas etapas.

En segundo término, si se centra la mirada en las prácticas educativas concretas se pueden señalar tres elementos:

- Con relación al aspecto corporal del grupo de estudiantes existe una guía permanente del docente, en buena parte del tiempo escolar. Esta situación limita las posibilidades de expresión genuina, ya que las consignas, en

demasiadas ocasiones, tienen un carácter fijo o restrictivo que no está acorde con las necesidades del grupo. Por tanto, se recomienda fomentar la escucha de la infancia (con especial atención al lenguaje corporal) con la intención de lograr un propósito mayor: dar sentido y significado al quehacer pedagógico.

- La disposición y el manejo, tanto del espacio como de las estructuras de las instituciones educativas y de la clase, tienen influencia en el desarrollo de las prácticas educativas que están relacionadas con el aspecto corporal. En este sentido, es pertinente indagar sobre las características espaciales, estructurales y el manejo de estas entre los diversos centros y entre los distintos niveles educativos estudiados. También se determina la necesidad de generar espacios que sean estimulantes, estéticos, acogedores y, en definitiva, pensados para el grupo de estudiantes.
- Los niveles educativos atendidos con el estudio no cuentan con suficientes nexos de comunicación, por lo que es relevante reflexionar sobre sus puntos en común y sus disonancias, con la intención de encontrar hilos de continuidad entre estas etapas pedagógicas en relación con el aspecto corporal. En principio, se evidencia una diferencia latente entre la relevancia que le dan al ámbito expresivo (Inicial) vs. la esfera de lo físico (Primaria), transitando de algún modo desde la expresión corporal hasta la educación física. En un primer momento, se percibe que en los centros de educación inicial el cuerpo se encuentra con mayores posibilidades y diversidad de movimiento. Por tanto, es conveniente reflexionar sobre los contrastes existentes entre las prácticas de educación corporal llevadas a cabo en ambos niveles, ya que en muchas ocasiones se encuentran demasiado distanciadas.

CONCLUSIONES

El ámbito educativo puede y debe hacerse cargo de las transformaciones inherentes a la contemporaneidad y estar atento a la evolución de las ciencias humanas. De manera particular, la formación inicial y continua del cuerpo docente debe estar comprometida con procesos educativos globalizadores de enseñanza-aprendizaje que planteen enfoques transformadores. Además,

se debe mantener una perspectiva crítica, reflexiva y constructiva de la propia práctica, en la que la investigación-acción participativa sea capaz de generar verdaderas comunidades de aprendizaje.

Desde esta propuesta de investigación se concluye que la práctica y la formación docente consideren al cuerpo y las artes como referentes que permitan la construcción de alternativas educativas innovadoras y transformadoras. De esta forma, se invita a un trabajo interdisciplinario en el que se pueda apuntalar el desarrollo de seres autónomos, reflexivos y respetuosos.

Por último, frente al distanciamiento que existe entre los niveles ya mencionados, se propone generar nexos a través de planteamientos que provengan de la educación artística y corporal. Esta mirada transversal e interdisciplinaria busca la complementariedad y sinergia entre saberes que aspira a transformar el enfoque educativo, con el objetivo de tratar de potenciar, validar y replantear, los aspectos que sean necesarios para la mejora en ambos lados de la balanza.

Por tanto, se propone el diseño y puesta en práctica de proyectos que tengan como ejes centrales el intercambio de experiencias y el trabajo cooperativo entre los cuerpos docentes de estas etapas educativas, para generar alternativas pedagógicas adaptables a los diversos recursos, ámbitos, disciplinas, entre otros, que puedan tender puentes entre el Nivel Inicial y Básico.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, J. (2009). *Iniciativas de Educación Artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil (3-6 años)*. (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Douglas, M. (1973). *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Madrid: Siglo XXI.
- Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela de mañana: la educación y el futuro de nuestros hijos*. Madrid: Ediciones SM.
- Marchesi, Á. (2009). *Las Metas Educativas 2021: Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios*. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 4(12), 87-157.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes para una educación del futuro*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Pérez Gómez, Á. I. (2019). *Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad*. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0, (0), 3-17.
- Pérez Gómez, Á. I. (1998). *Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa*. En J. Gimeno. y Á. I. Pérez Gómez. (Comps.): *Comprender y transformar la enseñanza*. Pp. 115-136. Madrid: Morata.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Cualitativo de alcance descriptivo

OBJETIVOS O PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI) eligió la formación inicial docente (FID) como el objeto de estudio de su primera investigación regional que analizó la formación que reciben alumnos de magisterio en el ámbito de la lectoescritura inicial (LEI). El estudio abarca centros de formación docente de los cinco países de la región en los cuales se estableció inicialmente la RedLEI: Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica. Se reconoce que no es una tarea sencilla arribar a conclusiones sobre el tema mediante una sola investigación, por lo que se propone como una exploración de un ámbito que requiere ser estudiado más ampliamente, desde varias perspectivas y con enfoques interdisciplinarios e involucrando una multiplicidad de actores clave en la enseñanza de la LEI.

En este artículo se describe el marco conceptual y el diseño de la investigación regional que guio el análisis de los programas de FID en el ámbito público y privado en cada uno de los países que participaron en la investigación para encontrar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué formación inicial reciben los docentes que enseñan la LEI en Centroamérica?

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

El docente es el que más contribuye al aprendizaje de los estudiantes y la preparación de alta calidad es catalizador para promover la excelencia en la enseñanza de la LEI. El conocimiento de la adquisición de la LEI -y de los procesos cognitivos, sociales y afectivos necesarios para apoyar su desarrollo- es clave para una instrucción reflexiva y representa la base de las prácticas de los docentes que enseñan a leer y escribir. Un docente que conozca la teoría de la LEI y la conecta con la práctica, puede evaluar críticamente los textos, adaptar los planes de estudio y diseñar intencionalmente la instrucción para satisfacer las necesidades de los estudiantes (Litt, Martin y Place, 2015).

Teniendo en cuenta las múltiples investigaciones publicadas sobre la importancia de la formación de las y los docentes y cómo ésta influye en el aprendizaje de los estudiantes, la RedLEI se propuso explorar los procesos de formación docente para la enseñanza de la LEI, a la luz de la evidencia en torno a lo que las y los docentes deben saber y saber hacer para enseñar a leer y escribir bien. Estudios pioneros demuestran que, para enseñar a leer y escribir bien en los primeros grados, los docentes deben tener conocimientos teóricos y prácticos sobre tres dimensiones del conocimiento: el desarrollo infantil, las habilidades y metodologías implicadas en el proceso de leer y escribir y la evaluación de los aprendizajes. Esto incluye el uso de los resultados de esta para regular la práctica e informar políticas e intervenciones.

METODOLOGÍA

La RedLEI se propuso la investigación regional con el objetivo de analizar el estado de la formación inicial docente para enseñar la LEI en el ámbito público y privado y formular recomendaciones para asegurar la alineación entre lo que la evidencia dice que los docentes necesitan saber y ser capaces de hacer, y lo que realmente se les enseña en el salón de clases, de manera que posibilite el diseño de políticas de mejoramiento de los programas disponibles en Centroamérica. La investigación se propuso responder las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se alinea el currículum de formación inicial docente con la evidencia actual sobre cómo los niños aprenden a leer y qué deben saber y poder hacer los maestros para enseñar con éxito la lectura?
2. ¿Cuáles son las fortalezas y las brechas del plan de estudios de formación inicial docente en relación con la evidencia actual?
3. ¿En qué se diferencia el currículum prescrito del currículum realmente aplicado en las aulas de formación inicial docente en el ámbito de la lectoescritura inicial?

Para responderlas se diseñó un estudio regional de enfoque cualitativo. Para la recolección y análisis de datos se desarrollaron tres tipos de actividades principales: (1) mapeo de los currículos de formación inicial

docente en el ámbito de LEI considerando los marcos conceptuales derivados de la evidencia internacional; (2) entrevistas con formadores de docentes y en formación y (3) observaciones de aulas de docentes en formación. Al triangular los datos de las diferentes fuentes, el estudio ofreció una imagen de qué se enseña a los y las docentes para enseñar la LEI y las bases para analizar cómo tal formación se acerca o aleja de lo que la evidencia sugiere.

RESULTADOS

La premisa teórica de la investigación regional deriva del conocimiento acumulado en la materia, y hay una relación estrecha entre el dominio de determinados conocimientos y habilidades y las buenas prácticas en la enseñanza de la lectoescritura en el nivel inicial. Se adoptó como perspectiva que los docentes son el factor clave de la calidad de la enseñanza de la LEI y, por tanto, es fundamental asegurarse que se están preparando como especialistas de este campo.

Los resultados a nivel regional coinciden con investigaciones previas y proponen un panorama preocupante por las numerosas brechas identificadas en los cinco programas analizados. El estudio evidencia que la formación inicial que muchos de los docentes están recibiendo no alcanza el nivel de calidad requerido para que puedan enfrentar los retos del aula real y poner en marcha metodologías exitosas para la enseñanza de la LEI; limitando la capacidad del docente de abordar las necesidades particulares de la población con la que trabajará.

Se identificó que los DeF aprenden sobre las teorías del desarrollo infantil a un nivel conceptual o teórico, siempre desvinculado de la LEI y sin llegar a una discusión a nivel práctico que permita comprender el impacto de los factores biológicos, emocionales y socioambientales en el aprendizaje de LEI. Un tema que se aborda de forma limitada y refleja una deficiencia importante en la región, es la ausencia del entrenamiento para la enseñanza en contextos multilingües (Akyeampong et al., 2011), realidad que suma a la brecha actual sobre el aprendizaje de LEI de numerosas poblaciones que por lo general son las menos favorecidas a nivel regional.

A pesar de abundante evidencia sobre las habilidades que los niños necesitan desarrollar para aprender a leer y escribir con éxito, los programas de FID no están basando su diseño en esta evidencia. Existe conciencia de la necesidad del modelaje dentro del aula de formación inicial, así como de la práctica supervisada por

especialistas del área, pero en su mayoría estas prácticas se llevan a cabo diferentemente al modo en que se prescriben; incluso cuando el currículo cubre habilidades clave para el desarrollo de la LEI, rara vez especifica cómo enseñar esas habilidades, siendo el contenido de tipo pedagógico, generalista. Otro dato preocupante es la ausencia de un marco conceptual que guíe la propuesta curricular, llegando a confundir el enfoque con metodologías e inclusive actividades aisladas sin un sustento teórico definido.

La evaluación sigue siendo vista como un proceso de medición del desempeño del alumno y los futuros docentes siguen sin ser entrenados para entender cómo evaluar el aprendizaje de LEI y cómo utilizar los resultados de las evaluaciones para tomar decisiones dentro del aula y guíe la actualización y mejora de la práctica docente.

De forma general existe una alineación parcial a la evidencia, siendo primordial atender la deficiencia de un enfoque teórico para la enseñanza de LEI, la poca importancia dada a los espacios de práctica supervisada y la formación para el diseño, selección y uso de material para enseñar y evaluar el aprendizaje de LEI en el contexto particular del país.

Se necesitan docentes especializados para la enseñanza de LEI y para formarlos se necesitan DF con experiencia en la enseñanza y aprendizaje de la LEI y a nivel de docencia universitaria. Estas se relacionan con el pobre seguimiento del plan de estudios prescrito, que se traduce en que el contenido prescrito a menudo no está completamente cubierto y los DF no están implementando las prácticas pedagógicas sugeridas.

CONCLUSIONES

Como lo plantean investigaciones previas, los hallazgos regionales proponen que los docentes que enseñarán a los niños a leer y escribir en los primeros grados en Centroamérica no están recibiendo la formación que los prepare para tan importante tarea. Los programas de formación inicial docente analizados no están alineados en su totalidad con la evidencia sobre la instrucción efectiva de la LEI y los procesos/factores involucrados con el éxito de su aprendizaje (Bruns y Luque, 2015; Kyeyune et al., 2011; Louzano y Moriconi 2014; LRCP, 2016; OREALC-UNESCO, 2013).

La RedLEI reconoce que no es una tarea sencilla arribar a conclusiones sobre el tema mediante una sola investigación, por lo que se propone como una exploración

de un ámbito que requiere ser estudiado más ampliamente, desde varias perspectivas y con enfoques interdisciplinarios e involucrando una multiplicidad de actores clave en la enseñanza de la LEI.

RedLEI está comprometida con esta tarea y con una visión de largo plazo de su trabajo de investigación, por tanto, los hallazgos de la investigación han sido formulados para promover la discusión a lo interno de las instituciones participantes, sobre los ajustes que sus programas de estudio deberían experimentar. Estas modificaciones se proponen para mejorar la consistencia entre cómo forman a los futuros docentes que enseñarán a leer y escribir y lo que nos sugiere la evidencia científica. Asimismo, son hallazgos formulados en correspondencia con la misión de incidencia de RedLEI en el ámbito público. En este sentido, implican propuestas de cambio en las políticas de formación docente a nivel de país y región que serán objeto de divulgación y debate con autoridades e instituciones encargadas de la toma de decisiones educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Akyeampong, K., Pryor, J., Westbrook, J., & Lussier, K. (2011). *Teacher preparation and continuing professional development in Africa: Learning to teach early reading and mathematics*. Center for International Education, University of Sussex.
- Falconer-Stout, Z., Messner, L., & Wedekind, V. (2015). *Time to Learn midline impact evaluation*. Washington, DC: USAID.
- Ferreiro, E., & Gómez Palacios, M. (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores. México.
- Liston C, Watts R, Tottenham N, Davidson MC, Niogi S, Ulug AM, et al. (2006) Frontostriatal microstructure modulates efficient recruitment of cognitive control. *Cerebral Cortex*, 16(4):553–560
- Manghi, D. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. *Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula*. *Diálogos Educativos*, 21(22), 4-15. Latindex.
- McField, G. P., & McField, D. R. (2014). The consistent outcome of bilingual education programs: A meta-analysis of meta-analyses. In G. P. McField (Ed.), *The miseducation of English learners* (pp. 267–298). Charlotte, NC: Information Age.
- McKenna, M. C., & Stahl, K. A. D. (2009). *Assessment for reading instruction, second edition*. New York: Guilford
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health. (US), p.7
- Temple, Snow y Christian (2018). *What Teachers Need to Know About Language*. *Multilingual Matters*.

RETOS DE LA FORMACIÓN DE DOCENTE EN EDUCACIÓN INCLUSIVA. TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DIVERSIDAD FUNCIONAL

Roberto Feltrero, Lidia Losada

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Investigación-acción.

OBJETIVOS O PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Este estudio tiene como propósito el análisis del diseño e implementación de un programa de formación en Tecnología Educativa para la Educación Inclusiva dirigido a docentes de educación primaria y secundaria.

OBJETIVOS

1. Identificar las necesidades de formación en Tecnología Educativa para la educación inclusiva de los docentes de educación primaria y secundaria en ejercicio.
2. Justificar la estrategia formativa diseñada a partir de los resultados del análisis de necesidades realizado.
3. Diseñar un programa de formación para el desarrollo de estrategias de atención a la diversidad a través de tecnologías educativas.
4. Evaluar la utilidad del programa formativo.
5. Fomentar la sensibilidad y el compromiso.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

Desde la primera declaración de Derechos Humanos (ONU, 1948; artículos 1 y 26), ya se habla de garantizar una educación sin distinción de raza, cultura, ideologías, nivel social, limitaciones cognitivas y conductuales o de cualquier otra índole. También en la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales, llevada a cabo en Salamanca en 1994 (UNESCO, 1994), se hace énfasis en el derecho fundamental a la educación de todos los niños sin distinción. República Dominicana se ha adherido a todos estos compromisos internacionales y ello se ratifica los documentos como la Ley General de Educación 66-97 (Congreso Nacional, 1997), que establece un objetivo de equidad en su artículo 4: "es obligación del Estado...hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades educativas para todas las personas". En esta línea, el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana 2014-2030,

se plantea la educación como "un derecho y un bien público de acceso universal y con equidad" dentro de un marco de compromiso con la igualdad, la equidad de género, la atención a la diversidad y la construcción de una sociedad más justa, inclusiva e intercultural.

Los retos prácticos para llevar a cabo estos objetivos generales de la educación inclusiva se relacionan con la capacidad de los docentes de llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje adaptables a todos los alumnos. Estos procesos de adaptación a los diferentes problemas que suscita la inclusión requieren del profesorado una actitud y una práctica generadora constante de nuevo conocimiento didáctico y profesional (Monge-López, Torrego, y Montalvo-Saborido, 2018) que requiere, a su vez, de una capacitación en herramientas y estrategias educativas inclusivas, apoyando la actitud innovadora del profesorado (López y Hernández, 2018; Rius y Pañego, 2015). Para cumplir con estos objetivos, son necesarias actuaciones formativas que vinculen la innovación, las tecnologías educativas y la educación inclusiva. Además, se deben crear espacios de investigación, colaboración e intercambio de aprendizajes y experiencias (González-Maura, Valdivia-Díaz, y López-Rodríguez, 2017; González-Tirados y González-Maura, 2007) que permitan sistematizar estrategias educativas comunes para manejar las diversas situaciones que se producen en un aula inclusiva.

MÉTODO

Se trata de un estudio Investigación-acción como metodología que promueve el desarrollo profesional y la construcción de conocimiento situado para mejorar la práctica profesional en el proceso de formación inicial (Labra, Montenegro, Iturra, y Fuentealba, 2005). El trabajo se inserta en el marco de las asignaturas de Innovación Educativa de las Licenciaturas en Educación. En el estudio participaron 35 estudiantes y 14 docentes de Educación Secundaria de la región del Cibao, en República Dominicana.

El procedimiento estuvo conformado por las siguientes fases: justificación de la necesidad de formación del profesorado en Educación Inclusiva; identificación de las diversas dificultades de aprendizaje y tipos de discapacidad objeto de formación; indagación sobre mo-

delos de detección de las dificultades; recolección de información y selección de tecnologías para el desarrollo de estrategias de atención a la diversidad; diseño e implementación de un programa orientado a la formación del profesorado; evaluación del programa formativo. Se llevaron a cabo sesiones en las que se consideraron los puntos de vista existentes y se afianzaron los objetivos para la constitución del programa. En las sesiones, dirigidas por el docente de la asignatura, se plantearon una serie de interrogantes para la discusión y exposición de ideas relativas a educación inclusiva y las diversas dificultades. En concreto, los estudiantes trabajaron en torno a los siguientes interrogantes:

- Tipología de estrategias educativas de atención a la diversidad.
- Utilidad de los instrumentos para la detección de las dificultades de aprendizaje.
- Conocimiento sobre las herramientas y recursos TIC, nivel de competencia y actitudes.

Los estudiantes pudieron identificar las necesidades de formación en educación inclusiva, así como seleccionar las estrategias metodológicas adecuadas a los fines y las estrategias tecnológicas. Tras esta primera fase, los estudiantes orientaron sus esfuerzos a la elaboración de la propuesta formativa.

RESULTADOS

El programa se diseñó bajo el enfoque de desarrollo competencial, la modalidad blended-learning y la estrategia de acompañamiento presencial denominada asesoramiento colaborativo y personalizado. El programa se estructura en las siguientes unidades de aprendizaje, con sus competencias generales y específicas, objetivos, estrategias, actividades y resultados de aprendizaje. Unidad 1- Atención a la Discalculia; Unidad 2- Programando matemáticas básicas con Scratch; Unidad 3- Estrategias de apoyo a la dislexia; Unidad 4- La gamificación para el manejo del TDA; Unidad 5- Software para la enseñanza adaptativa; Unidad 6- Trastornos del aprendizaje. TEA y S. de Down; Unidad 7- Matemática sonora y táctil.

Estas unidades se diseñaron con los siguientes recursos. Guía académica de cada unidad con: objetivos de la actividad, procedimiento, criterios de evaluación y resultados de aprendizaje esperado. Enlaces a materiales y manuales webs relacionados con la temática. Aplicaciones informáticas para estudiar y trabajar por

los alumnos. Enlaces a manuales y ejemplos prácticos del uso de esas tecnologías educativas en las estrategias inclusivas. En su caso, cuestionarios o instrumentos de investigación para la detección de los alumnos con necesidades educativas especiales. Vídeos explicativos de cada unidad.

Como evaluación del programa, cada grupo de estudiantes elaboró un informe final sobre la adecuación del programa elaborado para cada unidad con los siguientes apartados: objetivos de la investigación, introducción metodológica, desarrollo del trabajo realizado (evidencias, incidencias y reflexión sobre la experiencia), programación y resultados de la evaluación, conclusiones y problemas detectados.

La evaluación del programa tuvo dos vertientes. Por una parte, los docentes participantes manifestaron una respuesta muy positiva hacia la formación recibida, tanto por el carácter inclusivo de las estrategias trabajadas como por la metodología de acompañamiento utilizada durante el desarrollo de la formación. Se valoró positivamente el desarrollo de competencias relativas a la innovación educativa en el área de las tecnologías para la inclusión, así como en la planificación y puesta en práctica de actividades innovadoras, incorporando estrategias de innovación educativa a su práctica docente. Se valoró muy positivamente la experiencia práctica de construcción de un curso virtual, lo que dotó al programa de formación de una metaformación en aprendizaje combinado, de manera que se evidenció que todos los estudiantes adquirieron las habilidades necesarias y la experiencia en esta modalidad de aprendizaje.

Por otro lado, los estudiantes evidenciaron una actitud positiva desde el inicio del proceso gracias al grado de responsabilidad que adquirieron en el abordaje del diseño del programa formativo y su rol de receptores de la experiencia de aprendizaje por servicio. Al finalizar, la percepción general se orienta a la necesidad de indagación sobre nuevas estrategias educativas en el campo de la inclusión. La evaluación del programa fue criticada en el aspecto de que alguna de las unidades y aplicaciones enseñadas se fundamentaban en un paradigma educativo de apoyo a las necesidades educativas especiales que, a veces, no resultó tan inclusivo como se esperaba, pues incidía más en la segregación del estudiante o estudiantes con necesidades especiales. Por ello, se propone completar el proceso desarrollando estrategias de un nivel mayor de inclusividad.

Los resultados evidenciaron que es necesario reproducir actividades de aprendizaje por servicio de este tipo, pues los docentes de educación primaria y secundaria en República Dominicana requieren de un sistema de acompañamiento personalizado para poder superar las barreras tecnológicas y pedagógicas, que impiden los procesos de innovación requeridos para la educación inclusiva y la integración de las diversidades en el aula.

CONCLUSIONES

El programa de formación en educación inclusiva, diseñado a partir de la estrategia de aprendizaje servicio, ha dado como resultado la formación específica y contextualizada de 41 profesores y estudiantes que han evidenciado un dominio de estrategias y tecnologías para la integración de las diversidades en el aula. El estudio de investigación ha respondido a los siguientes interrogantes:

-Si los profesores aprovechan y aplican lo aprendido en las actividades de formación a su práctica diaria para el fomento de la inclusión en el área.

-En qué medida los profesores se encuentran satisfechos con la organización general de todas sus tareas de formación continua para adecuarse a los requisitos de inclusión y diversidad.

-En qué medida la innovación y las metodologías basadas en el uso de tecnologías educativas mejoran la inclusión en el aula y la atención a los estudiantes con necesidades especiales.

De la interpretación de los resultados obtenidos se destaca la potencia de transferibilidad del programa para los propósitos de innovación en la educación superior que demanda la sociedad dominicana y, específicamente, la normativa vigente sobre educación inclusiva en este país.

El proceso de evaluación y contextualización del programa de formación en innovación e investigación docente que se ha presentado ha resultado en un consenso entre expertos y participantes sobre la necesidad de desarrollar competencias innovadoras en los docentes, a través de una metodología participativa de enseñanza, que apoye el protagonismo del estudiante en la búsqueda de soluciones eficientes y prácticas a las necesidades de su contexto profesional.

En definitiva, se ha diseñado un programa formativo transferible y aplicable al desarrollo de la educación inclusiva en República Dominicana que cumple expectativas docentes e institucionales, si bien se van a tomar en consideración las propuestas de los docentes para procurar su mejora continua durante el proceso y para la obtención de unos resultados óptimos al finalizar esta acción formativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Congreso Nacional (1997). L. G. Educación 66-97.(1007). Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana. Santo Domingo, República Dominicana.
- González-Maura, V. L., Valdivia-Díaz, J. E. V., y López-Rodríguez, A. (2017). Diplomado en docencia e investigación universitaria Una experiencia formativa para el desarrollo de competencias profesionales docentes en la Universidad de Atacama. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(0), 121-146.
- González-Tirados, R. M., y González-Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-14.
- Labra, P., Montenegro, G., Iturra, C., y Fuentealba, R. (2005). La investigación-acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(2), 137-143.
- López, C. M., y Hernández, P. G. (2018). Innovando la docencia desde la formación del profesorado. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=707267>
- Monge-López, C., Torrego, J. C., y Montalvo-Saborido, D. (2018). Asesoramiento colaborativo y rasgos del profesorado: una propuesta metodológica. En *Innovando la docencia desde la formación del profesorado*, 2018, ISBN 978-84-9171-098-1, págs. 319-338 (pp. 319-338). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6309754>
- ONU (10 de diciembre del 1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>.
- Rius, N. I., y Pañego, M. M. (2015). Investigación e innovación en educación superior. *Universitat de València*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=674691>

SEE (2008c). Plan Decenal de Educación 2008-2018. Santo Domingo.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Salamanca.

UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Oficina Internacional de Educación. Ginebra.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

De campo.

OBJETIVOS O PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Comprobar hipótesis de investigación: 1. El poseer un *email* válido aumenta las probabilidades de aprobar la prueba POMA. 2. Poseer un *email* forma parte del bagaje cultural socioeconómico del solicitante y en los recintos de las regiones más pobres encontraríamos menos solicitantes con *email*. Los solicitantes de menores recursos, que no pueden aportar un *email*, podrían haber tenido una formación menos sólida en su educación secundaria, por lo cual tendrían menos probabilidades de aprobar la prueba de admisión a la universidad.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

Las investigaciones han constatado la importancia del nivel socioeconómico y cultural en la determinación de los niveles de los aprendizajes escolares y, por tanto, en la reproducción de las desigualdades sociales. El bajo nivel socioeconómico y cultural son factores de exclusión de la educación de calidad y, por consiguiente, contribuyen al mantenimiento de la brecha del conocimiento y a la desigualdad social que esta conlleva. Los datos disponibles para calcular esta muestra provinieron de las calificaciones que los solicitantes obtuvieron en la Prueba de Orientación y Medición Académica (POMA), la cual forma parte de los requisitos de admisión a la universidad. La prueba POMA está dirigida a medir la inteligencia académica y es administrada con supervisión del Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCyT) en todas las universidades del país. Entre los hallazgos obtenidos con la prueba POMA entre el 2008 y 2014 se encontró que los estudiantes procedentes de la región Sur del país fueron los que obtuvieron las peores medias de calificaciones; lo mismo sucedió con los estudiantes que cursaron Secundaria en centros públicos o, en menor medida, en otros tipos de centros que no eran ni universidades ni centros privados (Díaz, 2013; Díaz & Ruiz, 2015). Es decir, los resultados de esta prueba apuntan a que las bajas calificaciones en la misma están relacionadas con la exclusión educativa.

MÉTODO

Diseño: Correlacionamos una variable independiente, la posesión de un *email* (*email- No email*), con una variable dependiente, la aprobación del POMA (Aprobados-No Aprobados). Con la variable recinto como variable independiente, comparamos la posesión de *email* entre los seis recintos de la universidad: Emilio Prud'Homme (EHM) de Santiago, Félix Evaristo Mejía (FEM) de Santo Domingo, Juan Vicente Moscoso (JVM) de San Pedro de Macorís, Luís Napoleón Núñez Molina (LNNM) de Licey, y Urania Montás (UM) de San Juan de la Maguana. Población: Solicitantes de ingreso a la universidad de abril a agosto de 2018: 3893.

RESULTADOS

Emails y aprobaciones totales: aprobados con *email* = 40%, Aprobados sin *email* = 19%, No aprobados con *email* = 20%, No aprobados sin *email* = 21%. Chi-cuadrado (1) = 144.337, $p = 0$, con un tamaño del efecto mediano ($w = .36$) y una potencia perfecta (1). El efecto del *email* válido sobre la aprobación del POMA quedó claro: quienes tenían un *Email* válido tenían el doble de oportunidades de aprobar la prueba, comparados con aquellos cuyos *emails* no eran válidos. Esta comparación se repitió por separado para cada uno de los recintos de la universidad encontrándose los mismos resultados en general, con algunas variaciones particulares en algunos de ellos. Comparación entre recintos: Los tres recintos con mayores proporciones de *email* se encuentran en ciudades de mayor nivel socioeconómico como Santo Domingo (EMH y FEM) y Santiago (EPH). Los tres recintos con menores proporciones de participantes con *email* fueron JVM, en San Pedro de Macorís, LNNM, en Licey y, en último lugar, UM, en San Juan de la Maguana. Estas últimas tres ciudades poseen visiblemente un nivel socioeconómico más bajo que las dos mencionadas primero. Chi-cuadrado (5) = 16.497, $p = .006$, con un tamaño del efecto mediano ($w = .29$) y una potencia muy alta (.999).

CONCLUSIONES

El poseer un *email* válido aumentó las probabilidades de aprobar la prueba POMA. En general, entre los aprobados, los que tenían *email* eran el doble de los que no

lo tenían. Entre los no aprobados, las proporciones de los que tenían *email* eran iguales a las de aquellos que no lo tenían. Parece entonces que poseer un *email* sería un factor importante en la inclusión educativa, pues es una de las características distintivas de quienes aprueban las pruebas POMA de admisión universitaria. Por consiguiente, no tener un *email* sería un factor de exclusión. Poseer un *email* forma parte del bagaje cultural socioeconómico del solicitante, por lo cual, en los recintos de las regiones más pobres encontramos menos solicitantes con *email*. En los recintos de las ciudades con un nivel socioeconómico más bajo, como San Juan de la Maguana, Licey y San Pedro de Macorís, las proporciones de solicitantes con *email* fueron las más bajas, especialmente en San Juan de la Maguana, donde esta proporción fue superada por la de aquellos que no tenían *email*, coincidiendo con los resultados de Díaz y colaboradores. Como consecuencias prácticas para el diseño de nuestra muestra de la investigación sobre los perfiles de nuestros estudiantes, si nos limitamos a invitar como participantes a aquellos que aprobaron la prueba POMA y que tenían un *email* válido, estaríamos sesgando nuestra muestra a menos de la mitad de los participantes que muestran una condición de mayor acceso a la tecnología.

BIBLIOGRAFÍA

- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25-1), 63-76.
- Campillo, M.R. & Torres Sáez, A. (s.f.). Medidas de atención a la diversidad en educación secundaria. Recuperado de <https://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/1unidad32.pdf>
- Cervini, R., Dari, N. & Quiroz, S. (2014). Estructura familiar y rendimiento académico en países de América latina. Los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19, núm. 61, abril-junio, pp. 569-597.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Creemers, B., Kyriakides, L. & Sammons, P. (2010). *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. London: Routledge.

- Díaz, J. V. (2013.). POMA.3. Análisis de sus aplicaciones en el MESCyT desde el año 2007 al 2011. Santo Domingo: MESCyT.
- Díaz, J. V. y Ruiz, C. (2015): POMA.4. Análisis de sus aplicaciones en el MESCyT desde el año 2012 al 2014. Santo Domingo: MESCyT.
- Faul, F. (2012). GPower Version 3.1.4. Disponible en: <http://www.psych.uni-duesseldorf.de/abteilungen/aap/gpower3/download-and-register>
- Hanushek, E. (2003). The failure of input-based schooling policies. *The Economic Journal*, 113 (February), 64-98.
- Luhmann, N. y Schorr, K. (1990). Presupuestos estructurales de una pedagogía reformista. *Revista de Educación*, 291, 55-79
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25,1), 165-183.
- Melhuish, E., Sammons, P., Sylva, K., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2014). *Effective Pre-School and Primary Education 3-11 Project*. London: University of London.
- Morche, B. (2012). Inclusión y exclusión en el sistema educativo: la expansión de la educación superior en Brasil, India y China. Universidad de Chile. Recuperado de: www.revistamad.uchile.cl

USO Y SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS POSIBILIDADES DOCENTES DE UN ENTORNO VIRTUAL: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE COMBINADO

José Luis Escalante, Roberto Feltrero, Ana Teresa Valerio

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Cuantitativa

OBJETIVOS O PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Conocer el uso y satisfacción de los estudiantes sobre las posibilidades docentes de un entorno virtual en una experiencia de aprendizaje combinado con Moodle.

SINOPSIS DEL MARCO TEÓRICO

Partiendo de las referencias de varios estudios similares sobre la incorporación de las tecnologías a la enseñanza universitaria y, en concreto, acerca del uso de Moodle (Cabero-Almenara, Marín-Díaz, & Sampedro-Requena, 2018; Calvo González & González, 2012; Godoy, Morales, & Pulido, 2018; Gorospe, 2005; Padilla-Meléndez, Águila-Obra, & Garrido-Moreno, 2014) se ha diseñado un modelo para la implantación de la herramienta Moodle como recurso. (José Sánchez-Santamaría, Antolín, & Pardo, 2012).

Este proceso de implantación requiere, como primer paso, un estudio diagnóstico sobre las posibilidades de los estudiantes para incorporarse a un modelo de enseñanza mediado por recursos tecnológicos, en este caso una plataforma educativa. Para ello, se ha elegido un instrumento para identificar el uso, aprovechamiento y grado de satisfacción de estas herramientas por los estudiantes (Sánchez Santamaría, Santamaría, Antolín, & Pardo, 2012).

Este estudio, además, servirá para identificar procesos y estrategias docentes novedosas que resulten ser más eficaces y más fácil de incorporar por los alumnos en su quehacer diario (Domingo-Coscollola, Onsès-Segarra, & Sancho-Gil, 2018; Muñoz, 2007; Sánchez, Ruiz, Sánchez, & Pina, 2013). Asimismo, conviene considerar en esta investigación la importancia de las nuevas necesidades y posibilidades de los estudiantes nacidos en un entorno digital (Prensky, 2013).

METODOLOGÍA

Se ha partido de un estudio descriptivo comparativo, con una población de 123 estudiantes de diferentes concentraciones de estudios en el área de educación, con edades comprendidas de 17 a 28 años. La presentación y análisis de los datos se realiza mediante tablas de frecuencias, gráficas, medidas de tendencia central. También se hace especial énfasis en el estudio de independencia entre las variables más relevantes, utilizando la prueba Chi-cuadrado.

En la recogida de la información se ha utilizado un cuestionario tipo encuesta con 118 variables y 6 dimensiones. Adaptado de la investigación de Sánchez Santamaría, J., Sánchez Antolín, P., Ramos Pardo, F. (2012) Usos pedagógicos de Moodle en la docencia universitaria desde la perspectiva de los estudiantes.

Para el análisis del cuestionario se utilizó el sistema SPSS versión 25 (IBM, 2017).

Resultados. En término generales en la dimensión de competencias TIC, los estudiantes poseen un nivel alto de dominio en las diferentes herramientas usadas en el ámbito educativo con 87% de la población total con formación en tecnología, sin embargo, si establecemos una relación entre la formación en TIC y conocimiento de Moodle desde el punto de vista de significación estadística, se acepta la hipótesis nula (H_0 =La formación en TIC y el manejo de Moodle son independiente).

Según la prueba Chi-Cuadrado no existe relación entre las variables, dado que el P-Valor (0.697) es mayor que la significancia (0.05).

En la valoración global sobre Moodle en la docencia universitaria, para los estudiantes entre las principales ventajas está el control de los aprendizajes, la introducción de mayor flexibilidad, el desarrollo del aprendizaje autónomo y la motivación para aprender.

CONCLUSIONES

Es una necesidad continuar implementando espacios de formación virtuales con los estudiantes en el ámbito universitario, porque a pesar de su alta formación en TIC, cuando comienza los cursos en la universidad presentan desconocimiento en entornos virtuales de aprendizajes.

- Al comenzar los cursos utilizando Moodle como herramienta didáctica se debe introducir al estudiante a un conocimiento más profundo de todas las herramientas de dicha plataforma para mejor provecho.
- Los conocimientos previos de los estudiantes y su apertura al uso de la tecnología facilitan la implementación de entornos virtuales de aprendizajes.
- Moodle puede ser una herramienta que facilita el desarrollo de los procesos didácticos para potencializar los aprendizajes de los estudiantes y la interacción entre el alumno y el profesor.
- Los estudiantes presentan disposición para usar Moodle como entorno virtual de aprendizajes.
- La percepción de los estudiantes en términos globales en el uso de Moodle fue positiva y de fácil adaptación a sus procesos de estudios.
- El aprendizaje combinado entre las clases presenciales y virtuales puede desarrollar la autonomía y responsabilidad de aprendizaje del estudiante.

BIBLIOGRAFÍA

- Calvo González, S., & González, S. C. (2012). Entornos personales de aprendizaje en red: relación y reflexión dialéctico-didáctica a partir de plataformas virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(0), 173-190. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/451>
- Cole, J., & Foster, H. (2009). Using Moodle: Teaching with the Popular Open Source Course Management System. Recuperado 15 de agosto de 2018, de <http://cds.cern.ch/record/1320089>
- Gay, L. R., & Airasin. P. (2000). *Educational Research: Competencies for Analysis an Aplication*. Upper Sadle River, NJ: Prentice Hill.
- Godoy, V. L. H., Morales, K. F., & Pulido, J. E. (2018). La actitud hacia la educación en línea en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 349-364. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.277451>
- Gorospe, J. M. C. (2005). La integración de plataformas de e-learning en la docencia universitaria: Enseñanza, aprendizaje e investigación con Moodle en la formación inicial del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 4(1), 37-48. Recuperado de <https://relatec.unex.es/article/view/177>
- José Sánchez-Santamaría, Antolín, P. S., & Pardo, F. J. R. (2012). Usos pedagógicos de Moodle en la docencia universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 15-38. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/441>
- Muñoz, R. F. (2007). Experiencias de aprendizaje colaborativo en la formación de futuros maestros a través de entornos virtuales. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 6(2), 77-90. Recuperado de <https://relatec.unex.es/article/view/333>
- Padilla-Meléndez, A., Águila-Obra, A. R. D., & Garrido-Moreno, A. (2014). Empleo de moodle en los procesos de enseñanza-aprendizaje de dirección de empresas: nuevo perfil del estudiante en el eees. *Educación XX1*, 18(1). <https://doi.org/10.5944/educx1.18.1.12314>
- Prensky, M. (2013). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Rooij, S. W. van. (2012). Open-source learning management systems: a predictive model for higher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(2), 114-125. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00422.x>
- Sánchez, J. J. M., Ruiz, A. B. M., Sánchez, F. A. G., & Pina, F. H. (2013). Valoración de las TIC por los estudiantes universitarios y su relación con los enfoques de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 554. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.151891>

CONFERENCIAS Y COLOQUIO



CONFERENCIA:

Liderazgo directivo en Iberoamérica

COLOQUIO:

Marco de cualificación y su impacto en el Sistema Educativo Dominicano

CONFERENCIA:

Educación somática desde el arte y cuerpo “pedagogía del loto” respirar, pensar, actuar. Educando como acto de amor

CONFERENCIA: LIDERAZGO DIRECTIVO EN IBEROAMÉRICA

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Analía Rosoli

El peso que tenía el rol directivo, en tanto, como el rol del liderazgo directivo impactaba el logro de los estudiantes, o sea, se había identificado que ahí estaba pasando algo, que los países o zonas donde los estudiantes tenían mejores logros había un determinado perfil de liderazgo directivo. Esto llevó a que desde OEI se propusiera en la cumbre del año 2016 en Andorra, se propuso la elaboración de un informe que tenía como propósito hacer un estudio del nivel de desarrollo profesional de los directivos a nivel de la región de Iberoamérica, así fue cómo surgió el informe Miradas 2017.

En este informe se pudieron ver bastantes indicadores que mostraban que en la región se habían realizado avances en términos de liderazgo educativo, pero que también se había observado que había una gran disparidad entre los países, por ejemplo, se hizo un estudio acerca de las diferentes funciones que aparecen en las normativas de los países que participaron y se veía un amplio abanico, desde países que tenían en cuenta muchas funciones con relación por ejemplo, la parte administrativa, habían otros países donde no aparecía este peso, había países donde la parte de las competencias, como en la normativa aparecían muy evidenciada la competencia y los diferentes tipos de competencias que esperaban que hubiera un directivo y había otra normativa de países donde no aparecían tan explícitas. Esto llevó a que se plantearan a partir de este informe, Miradas 2017, un nuevo trabajo que es el que les voy a estar presentando hoy. A su vez, en este marco de avances y retos en la Región, se planteó también la importancia de tener en cuenta cual es el contexto del término gobernanza en el sistema educativo y, la gobernanza de que para que esta sea adecuada, debe garantizar un espacio de participación, un espacio de innovación y de liderazgo en la dirección escolar. Por lo tanto, en la Región y a partir de este análisis que se hizo, la OEI valoró la necesidad de tener que hacer un estudio que garantizara la elaboración o del cual surgiera un instrumento que permitiera orientar a los países para que se autoevaluaran en términos de qué tan cerca estaban del tipo de liderazgo educativo que hoy en día se necesita tener en los sistemas educativos. Por lo tanto, a partir del informe Miradas 2017, la propuesta que realizó la OEI fue la de elaborar una he-

rramienta de análisis de la normativa sobre dirección escolar en Iberoamérica y este documento fue aprobada en agosto del 2017, en la cumbre de Buenos Aires.

Los objetivos de este estudio fueron, elaborar un marco conceptual y una propuesta de criterios para la caracterización de una buena práctica en materia de liderazgo escolar y, a partir de este marco conceptual elaborar una herramienta que permitiera a las administraciones públicas, a los institutos de evaluación y otras instituciones la autoevaluación de sus políticas en materia de liderazgo educativo.

Entonces, cuál es el modelo de liderazgo directivo que se impregna en este marco conceptual, es un liderazgo directivo que sea pedagógico, inclusivo y distribuido. Un liderazgo educativo pedagógico se define en tanto a sus objetivos, metas y expectativas en estudiantes y docentes. Es un liderazgo directivo que gestiona programas educativos, que obtiene recursos tanto personales como económicos para el beneficio de desarrollo de lo que pasa en el centro educativo y, es un liderazgo directivo que promueve el aprendizaje del desarrollo, es un liderazgo directivo que está enfocado en la mejora de la calidad de los aprendizajes. Es un liderazgo educativo inclusivo en tanto desarrolla prácticas que promueven el interés por el bien común, que suma riesgos, que interviene en las relaciones, es un directivo que invierte tiempo en las relaciones a lo interno y a lo externo del centro educativo. Es un directivo que está accesible, que está dispuesto a mantener y establecer relaciones con su equipo de trabajo, con la comunidad educativa, con los niños, con las familias y, que tiene una intencionalidad de educación en término de justicia social, es decir, que cree totalmente que la educación es un derecho y, por lo tanto, va a trabajar, va a impulsar en el centro educativo todo lo posible para que los estudiantes puedan aprender y que el centro educativo pueda garantizar estos aprendizajes. A su vez un liderazgo directivo inclusivo, es aquel que propicia la reflexión, es aquel director que propicia y favorece espacios reflexivos con su equipo de trabajo, con sus docentes y que éste trabajo reflexivo apunta a la mejora de la práctica. A su vez, este modelo de liderazgo directivo es distribuido porque permite la colaboración entre profesionales, con las familias y con el alumnado. Es un liderazgo directivo que propicia la

transformación del centro y es un liderazgo directivo que construye un equipo de trabajo, es un liderazgo que favorece el trabajo a nivel horizontal, no hay un trabajo vertical, o sea, que se trabaja con el equipo docente para la mejora de los aprendizajes tanto del equipo docente como de los estudiantes y, por lo tanto, donde se propicia el desarrollo profesional docente.

Teniendo como marco este modelo de liderazgo directivo fue que se elaboró este instrumento, que lo que busca es favorecer la autoevaluación de los sistemas educativos en término de que puedan valorar que tan cerca están en cuanto a la normatividad de acercarse a este tipo de liderazgo directivo.

En lo que se encontró en el informe 2017 fue la normatividad que se analizó de todos los países que participaron incluyendo República Dominicana, fue que las normas mostraban que no se opta por un tipo de liderazgo, una norma en la que no se podían evidenciar prioridades de perfil de liderazgo que sustentan, había una normatividad donde se carecía de estándares que permitan elegir a directores que favorezcan el desarrollo de directores y que permitan orientar acerca de qué esperan del director. Como les decía al inicio había normativas donde eran más explícitas, había normativa donde era como implícito lo que se podían intuir donde no estaban explícitamente manifestadas, también se pudo observar en el Informe Miradas 2017 que no había un criterio que permitiera definir que era una buena práctica, porque una segunda parte del informe fue que se presentaran buenas prácticas en liderazgo directivo, los países respondieron pero, cuando se intentó quienes hicieron el análisis de la información intentaron encontrar puntos en común fue muy difícil, porque precisamente entre otras cosas, no había un criterio compartido de una buena práctica en liderazgo educativo, fue por esto que la propuesta metodológica que surgió y que es la que hoy voy a estar compartiendo con ustedes, es una primera herramienta que va a poder permitir establecer estos criterios en común.

Esta herramienta que va a permitir valorar las normativas acerca de los directores se sustenta en cuatro dimensiones:

La dimensión uno es la dimensión que define las responsabilidades del director en el sistema educativo, es decir, en esta herramienta hay una primera dimensión donde hay subdimensiones, el perfil del director o di-

rectora, otro es el de la distribución de actividades y una tercera subdimensión que apunta hacia la coherencia entre competencias y resto de políticas.

El perfil de director es una subdimensión donde lo que se busca es que los sistemas educativos valoren si en sus normativas habían definido éste perfil, en cuanto a la distribución de actividades se propicia a que a partir de los indicadores que tiene el instrumento, se puedan valorar el tiempo, por ejemplo, de tareas, en qué invierten, cuánto tiempo distribuyen, por ejemplo, para la parte administrativa o si también, a los directores evalúan que tengan un tiempo para dedicarlo al proceso de acompañamiento en la parte curricular.

La otra subdimensión que es la coherencia entre competencias y restos de políticas, lo que busca es que los sistemas valoren si seleccionan, evalúan, cómo ellos manifiestan esto en la normativa, si están especificadas, cómo deben de evaluar para la selección de una persona que aspira a ser director, si se especifican esas normativas, cómo propiciar el desarrollo profesional docente del director y, también si se especifican esas normativas, cómo se va a garantizar una retribución en cuanto no solamente a lo económico, por ejemplo, si hay otra forma de retribución como el que el director se propicie, que pueda participar en congresos, en otros procesos de formación y participación.

La dimensión dos de este instrumento apunta a la autonomía del director. Una autonomía en términos de participación, son las subdimensiones, en término de currículum, qué tanto el director puede o no decidir en cuanto a la metodología y a los recursos que utiliza para la aplicación del currículum en su centro educativo, en término de presupuesto qué tanto el director o directora pueden tener una autonomía en cuanto al uso del presupuesto con el que cuentan, en término de formación y también, una autonomía para vincularse con la comunidad. Una de las maneras para favorecer esta economía es qué tanto el director puede determinar la flexibilidad en el uso del tiempo dentro del centro educativo, de contratar profesores, esos son otros de los indicadores que parecen en el instrumento y que darían pauta al sistema educativo que se preste o que esté interesado en utilizar esta herramienta, de que se valore qué tanto esto aparece o no en sus normativas.

La dimensión tres apunta a la promoción del liderazgo directivo del director o directora desde la normativa, es decir, que tanto en la normativa relacionada a los

directores aparece la promoción de un liderazgo que sea distribuido y que se garantice la participación en órganos de coordinación en la escuela.

La dimensión cuatro, en este instrumento apunta en retener y atraer profesionales en la dirección escolar, es decir, en la normativa aparecen formas que garantizan la retención o que los profesionales quieran ser directores en términos de cómo se regula el acceso del director. En el Informe Miradas 2017, se pudo observar que había muchos países que la manera de acezar para ser director era a través de un examen, había otro donde no se aplicaba examen, lo único que valía era que tuviera experiencia docente, o sea había diferentes formas para que un profesional de la educación llegue a ser director, entonces lo que se trata de determinar es si esto aparece en la normativa y, que es lo que sí debería de aparecer en una normativa y qué no puede faltar para garantizar ésta dimensión cuatro.

Otro subdimensión, de esta dimensión cuatro que aparece en este instrumento, es la subdimensión relacionada con la recompensa, es decir, si en la normativa aparecen aspectos relacionados con los salarios o si estos salarios o complementos se ajustan o no a las responsabilidades que enfrentan los directores.

La última subdimensión, de esta dimensión cuatro es la de las oportunidades, es tanto de promoción vertical como horizontal, es decir, si los directores tienen oportunidades de poder participar en congresos o en redes de trabajo, si esto está establecido o no en las normativas. En este documento obviamente existe una mirada de que podría ser un buen director, pues un buen director debería ser aquel que asume su rol como director de un equipo liderazgo, que aporta la mejora de la calidad de la equidad y que se responsabiliza por esta mejora. Eso es lo que se aspira o que se considera que debería ser un buen director.

Como ahí ustedes ven esa es la planilla que está en el documento, esa es la panilla correspondiente a la primera dimensión, esa es la dimensión dos y, como ustedes ven ahí, por ejemplo, aparecen los indicadores, por ejemplo, el grado en la normativa permite a los directores o directoras flexibilizar su horario para favorecer su labor como director o directora.

Otro indicador de la selección y renovación de la plantilla docente es liderar el desarrollo curricular adecuado en las necesidades del alumnado y su contexto, o sea cada dimensión tiene los diferentes indicadores y

hay una graduación, o sea el que evalúa su normativa, tiene desde ninguna autonomía, por ejemplo, que era la dimensión dos que es la que evalúa la autonomía del director, desde ninguna autonomía hasta la total autonomía, del uno al seis es la escala. A parte de esto tiene otra columna donde pueden establecer las observaciones en términos de la interpretación del porqué consideran el puntaje que le hayan puesto a ese indicador y las observaciones.

Este es un instrumento que esperamos que puedan los países ir asumiéndolo en este momento, que de hecho lo que se hizo fue ahora en el mes octubre fue la presentación que se hizo en España del instrumento, la fase que hizo para la elaboración de instrumento fue luego de Miradas 2017, un equipo formado por especialistas tanto de OEI como del Ministerio de Educación de España elaboraron la herramienta, luego entre marzo y abril del año 2019 se enviaron el instrumento, el borrador de instrumento se envió a países de la OEI, los que participaron para la validación de este instrumento y a partir del fruto de ese proceso fue que surge la herramienta, entonces en este momento este material se puede conseguir en la página web de la OEI y lo que pretende o aspira la OEI es que los países o regiones que quieran sumarse al análisis y a la aplicación de éste instrumento en su contexto lo puedan hacer y a partir de ahí podamos ir trabajando y construyendo a nivel de la región una comparación de qué tan cerca se está de poder lograr este liderazgo participativo, inclusivo y representativo que garantice la mejora de la educación en nuestros países.

Entonces, creo que es oportuno el poder presentar éste instrumento aquí en el IDEICE, porque es mejor que el IDEICE se convierta en un aliado para aplicar ya sea a nivel nacional o regional, si alguna regional educativa quisiera el instrumento y sería una oportunidad para que República Dominicana también se pueda ver a nivel de normativa qué tan implícito o qué tan explícito o que tan cerca estamos de éste rol de éste liderazgo directivo, que sea el que nos ayude a poder llegar a cumplir con la meta que todos tenemos, que es que nuestros chicos y chicas puedan tener educación garantizada, de doce años, gratuita y que puedan continuar sus aprendizajes luego en el nivel superior.

COLOQUIO: MARCO DE CUALIFICACIÓN Y SU IMPACTO EN EL SISTEMA EDUCATIVO DOMINICANO

Participantes: Maura Corporán, Rafael González, Ramona Mejía, Sarah Martín y Mercedes Matillé.

JULIO VALEIRÓN

Este coloquio va a tener como tema principal lo relativo al Marco de Cualificaciones. El Poder Ejecutivo sometió a las cámaras el proyecto de ley del Marco Nacional de Cualificaciones y que estamos a la espera de que las cámaras conozcan y aprueben esa importante herramienta normativa que en el sector educativo todos estamos esperando.

He oído muchas veces y lo he leído en la prensa, una dicotomía que me parece un tanto absurda, de plantear que educación y trabajo son dos cosas que andan cada una por su lado. He escuchado a algunos amigos decir que educamos para la vida. A veces me pregunto cómo sería la vida sin el trabajo, porque al final de cuentas, para poder vivir en la sociedad nuestra hay que trabajar. Este es un tema que está en el fondo de todo esto que, de alguna manera, nosotros queremos como país, ordenar la casa, en el sentido de que una gran parte de la población, sobre todo de personas jóvenes, son personas que vienen de los estratos sociales más bajos. Y que para poder continuar su misión o su propósito de formarse tienen que trabajar. Me gustaría poder compartir reflexiones acerca de este tema.

MAURA CORPORÁN

¿Por qué el marco? Recuerdo que en el 92 participé en un primer congreso donde se hablaba del Marco Nacional de Cualificaciones. En esa ocasión, los tres sistemas hablábamos de la necesidad de que en República Dominicana existiera un marco nacional de cualificaciones y por qué. En ese momento, en el 92, veíamos que no existía una alta vinculación entre los sistemas de educación y formación en República Dominicana. Además, necesitábamos organizar la formación y la educación por niveles. El sistema educativo dominicano quedó organizado en ocho niveles de formación. Eso va a permitir que las personas puedan tener un desarrollo profesional ascendente y saber en qué sistema está cada nivel, y qué debe hacer para acceder a lo mismo.

Esta es una oportunidad que debemos aprovechar todos y que debemos unirnos como comunidad educativa para que todos los trabajos que se han iniciado en el marco nacional de cualificaciones puedan ser concretados como lo estamos haciendo.

SARAH MARTÍN

Precisamente, el marco podrá contribuir a que ese concepto, ese enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida, sea real y sea efectivo, porque va a marcar una hoja de ruta, igual que el primer día que se hablaba del currículo como un mapa de ruta. El marco es una hoja de ruta para que las personas puedan tomar decisiones y puedan saber hacia dónde dirigirse, cómo desarrollar sus competencias en cada momento de su vida y de acuerdo con las circunstancias que en ese momento estén viviendo y va a permitir una movilidad de la persona: la movilidad horizontal y la movilidad vertical. Va a permitir que esos jóvenes que actualmente no están siendo atraídos por el sistema educativo, incluso, que están siendo expulsados del sistema educativo, entren de nuevo, en cualquier momento, de manera más flexible, con rutas flexibles de acceso y reinserción de la persona, de manera que las competencias de las personas se vayan desarrollando realmente a lo largo de su vida.

RAMONA MEJÍA

Siguiendo lo que dice Sarah y el equipo, nosotros nos encontramos a diario con personas que han logrado determinadas competencias o habilidades. Por ejemplo, nos encontramos mecánicos, electricistas, personas de cualquier área. Sin embargo, cuando van al mundo del trabajo, no tienen un documento oficial que le permita reconocer esas competencias, y el marco va a contribuir a reconocer esas competencias independientemente de cómo las hayan logrado.

Por ejemplo, cuando compro un teléfono inteligente me pongo a leer el manual, mis hijas no leen el manual y tienen más habilidades y destrezas en el manejo de esa tecnología que yo. Entonces, muchas de esas personas que encontramos en las empresas tienen una cantidad enorme de habilidades y tienen las posibilidades de poder hacer innovaciones tecnológicas que aprendieron en el mundo del trabajo. Por eso, el mundo del trabajo nunca debe estar desvinculado de los sistemas de formación, porque lo que ocurre es que hemos visto el sistema de formación como un aula donde tengo que aprender y aprendemos todos los días. Me imagino que, al finalizar este evento, todos

vamos a llevarnos aprendizaje de todo lo que hemos podido observar y colaborar con las personas que están en nuestro alrededor.

El marco es una herramienta potente que entiendo que es el momento de apostar, porque si queremos mejorar esos índices de la calidad de la educación, el marco es una herramienta para permitir que, si la formación que estamos dando es pertinente, porque responde a las necesidades de los sectores productivos. Esa formación que estamos dando responden a los puestos de trabajo y a las exigencias del mundo laboral entonces el marco va a contribuir con esos elementos.

MERCEDES MATRILLÉ

Bueno, yo creo que hay una palabra clave importante en el marco que es la de integrar el sistema. Hasta ahora, en el sistema educativo tenemos educación preuniversitaria, educación superior, tenemos la formación por otro lado, pero no hay esos lazos de conexión.

Si un joven sale del Infotep, estudió electricidad y va a hacer un bachillerato en electricidad, nosotros no tenemos ningún mecanismo de reconocimiento. Por tanto, es evidente que hace falta pensar en el ser humano, en el ciudadano, no en los sistemas. Entonces, el marco de cualificaciones viene a establecer esos mecanismos, esos lazos que nos permiten conectar, que nos permiten coordinar para buscar una mejor respuesta a la ciudadanía. Por lo tanto, creemos que el marco va a beneficiarnos a todos, pero sobre todo a la sociedad porque es un instrumento para servir a la sociedad para integrar un sistema que pueda dar respuesta coherente a los requerimientos de esa necesidad.

Ciertamente, Leo señalaba en un principio, esa no conexión entre la educación y el empleo. Creemos que, justamente, el marco está estableciendo todos los mecanismos para que no se dé esa desconexión. Se están estableciendo mecanismos de cómo definir cualificaciones. Se está trabajando a partir de estudios sectoriales, estudios prospectivos que permitan hacer real esa conexión con los sectores de empleadores, trabajadores, con las instituciones, justamente generando esos mecanismos que permitan dar una respuesta coherente.

RAFAEL GONZÁLEZ

Las fotografías y las pinturas que tenemos en nuestras casas están dentro de un marco y están enmarcadas porque lo que está dentro del marco, para ustedes significa que es de gran importancia. Entonces, eso viene

siendo el Marco Nacional de Cualificaciones. Un punto de referencia para darle armonía a todo lo que es la formación del recurso o del talento humano como se le llama ahora en República Dominicana.

Muchos de ustedes han cambiado el marco de la fotografía o la pintura porque se ha pelado, porque se cayó y se rompió. Así mismo pasa. El marco es un proceso en permanente construcción, porque no podemos tener un marco estático, por los cambios y las transformaciones que se van produciendo en la sociedad y en la mayoría de los casos, la sociedad va más rápido que la escuela y que la universidad. Cuando vienen a llegar los cambios a las escuelas y a las universidades, ya la sociedad va en otro peldaño. Por eso tenemos que andar rápido.

Leíamos los resultados de PISA 2018, que no sabemos si eso se responde realmente a la realidad o a la verdad, o al manejo de unos datos, dependiendo de donde se obtuvieran. Pero lo que nos dice a nosotros es que es necesario organizar la casa, y el marco es un punto de referencia para organizar la casa.

La mayoría de ustedes tienen un título de licenciados, y algunos hasta de maestría y otros hasta de doctorado y lo obtuvieron en una universidad nacional, y algunos hasta en una universidad internacional. Entonces, esos profesores que están en las aulas, se supone que tienen unas competencias, que es la otra parte de importancia del marco y es que el marco está orientado hacia el enfoque por competencias, es decir, en producir un proceso de aprendizaje basado en competencias. Fíjense, cuando ustedes están en una carrera lo que están es compitiendo. Y si ustedes no tienen las condiciones físicas y mentales para poder competir, entonces no compete.

Entonces, esos maestros son los que están en las aulas y son los que se han formado en las universidades. Entonces, ¿qué está pasando? ¿Por qué PISA dice que no saben leer ni escribir? ¿Por qué PISA dice que no saben ciencias y matemáticas?

Creo que el marco no es la solución, pero viene a ayudar a resolver ese problema. ¿Cuántos niños de esos no aprenden porque les están siempre repitiendo lo mismo?

El marco viene a ordenar un poco las cosas, porque viene a reconocer las competencias previas y las competencias a desarrollar. Esa es la gran importancia que tiene el marco. La importancia del marco no es que

esté sustentado en una ley, porque como a nosotros los dominicanos nos gusta violar la ley, pues de repente también la violamos, porque quien tiene que velar porque la gente no se pase en un semáforo en rojo es el primero que se pasa.

Lo importante es hacer conciencia de cuál es la situación en que se encuentra la formación del talento humano de República Dominicana desde el nivel inicial hasta el nivel universitario.

JULIO VALEIRÓN

Ustedes han hablado de aprendizaje a lo largo de la vida, habilidades potenciales, lasos de conexión en el sistema educativo. Los viejos que tenemos el deseo de empezar nuevas cosas ¿Qué me comentan sobre ese tema?

RAMONA MEJÍA

Eso que señala Leo es el pan nuestro de cada día porque nos encontramos con cantidad de personas que tienen y quieren desarrollar esas competencias. En los tres subsistemas de educación, existe la formación técnica. Los tres subsistemas tenemos educación técnica. Tal y como hemos señalado, se requiere la articulación. A nivel de la formación profesional nosotros tenemos procesos de reconocimiento de esas competencias de las personas y lo hacemos a través de procedimientos de normas de competencias. ¿Qué es una norma? Una norma es un parámetro que establece qué competencias debe tener una persona para desarrollar un trabajo. Por ejemplo, ¿cuáles son las competencias que se deben tener para ser artista en un club nocturno? ¿Solamente se requiere saber cantar? No, también se requieren otras habilidades blandas como la responsabilidad, la autonomía. Y esos criterios están establecidos en el marco, que son los que le hemos llamado descriptores. Para eso, todos debemos apostar a darle prioridad al ciudadano, y esto significa que, muchos intereses particulares debemos ponerlo a un ladito y guardarlos para decir “vamos a empujar todos, este proyecto”, porque esto no es de una sola institución, este es un proyecto de nación, este es un proyecto de los ciudadanos. Con esto estaríamos contribuyendo a darle mayores oportunidades y ser un sistema de inclusión social. Todavía hay personas que no tienen ninguna oportunidad de dónde ir a formarse, y hay mecanismos.

MAURA CORPORÁN

La ventaja que nos da el marco es que el conocimiento de estas competencias es independientemente de la forma en que las personas la hayan adquirido. Siempre pensamos que las competencias pueden ser adquiridas en un aula y una de las ventajas que tiene el marco es que no, y permite que la persona, independientemente de donde haya adquirido esa competencia. Entonces el marco plantea las estrategias de cómo reconocer esas competencias, sencillamente sometiendo a un sistema de evaluación y que usted pueda ser certificado igual que si fuera a un aula.

Una de las cosas que hacemos ahora, es que a sabiendas de que una persona domina una competencia, se la repetimos. Eso es perder tiempo, recursos que perfectamente pueden ser ahorrados. Creo que una de las ventajas que tiene el marco es que nos va a ahorrar mucho tiempo, mucho dinero, mucho esfuerzo y sobre todo, respeto al ciudadano.

JULIO VALEIRÓN

Bien, yo creo que hemos agotado realmente este proceso. Posiblemente quede todavía dudas. Agradecerles a Maura Corporán vinieron del Infotep, a Rafael González del Ministerio de Educación Superior, Sara Martín de la presidencia, y por supuesto, a Mercedes Matrillé del Ministerio de Educación. Gracias por venir con nosotros a compartir con tantas inquietudes sobre un tema que, definitivamente es un tema de hoy y de futuro, es un tema que nos va a ayudar, como usted dice: no nos va a resolver los problemas, va a contribuir con la solución del problema, de la organización de la casa. Gracias.

CONFERENCIA: EDUCACIÓN SOMÁTICA DESDE EL ARTE Y CUERPO “PEDAGOGÍA DEL LOTO” RESPIRAR, PENSAR, ACTUAR. EDUCANDO COMO ACTO DE AMOR

Alexander Rubio Álvarez

Como soy profesor, les voy enseñando cositas. apréndanse esta primera palabra: hipocampo. El hipocampo queda en la cara interna del cerebro y se encarga de la memoria a corto plazo. Ejemplo, Ramona cierra los ojos, le pregunto de qué color es mi saco y ella responde: negro. El hipocampo se encarga de la memoria a corto plazo.

Pero hay otro punto que es el que a mí me interesa, se llaman las amígdalas cerebrales. Amígdalas, los griegos le decían a todo lo que era esférico. Se encuentran en la parta baja y son dos que se encargan de la memoria a largo plazo, pero emotiva. Esa memoria emotiva se traza por la emoción del momento.

Llego a mi colegio, 2 de junio de 1999 y se me grabó, y la recuerdo mucho porque llego y hay tres estudiantes de grado once, se me grabó con detalles. Uno lo siente, recuerda la temperatura, todo.

Entonces, tres estudiantes, uno de ellos jugando baloncesto, llegué, lo saludé, pero algo me generaba una conexión rara con él. Me demoré veinte años en entender qué era. Él se llama Alex Gabriel, recuerdo hasta el apellido. Voy, lo veo. Sé que estaba suspendido con dos compañeros más por incidentes académicos y disciplinarios. Le dije que no volviera a hacer eso.

Yo lo seguía observando. Llevaba la uña del dedo meñique muy larga. Eso en Colombia y en la zona sur tiene unas connotaciones que uno relaciona con pandillas. Este niño estaba parado y yo hablé con él. Le dije una expresión muy colombiana “juicioso, pórtate bien”. Sucedió lo siguiente: llego al otro día y me encuentro con el coordinador. Él estaba blanco y me dice: Alex, mataron..., y me dio el nombre del estudiante del día anterior. Le pegaron siete disparos. Uno no sabe qué acción sea la última en la vida de un estudiante y a veces ellos se llevan el recuerdo solamente de que no hizo la tarea o de que no cumplió. Pensé “ojalá se haya llevado un buen recuerdo”, pero pensé más y me dije que lo que haga de ahora en adelante tendrá que cambiar la vida de mis estudiantes.

En neuropedagogía, eso se llama serendipiti, o serendipia, o eureka, o estado de innovación y si lo quieren más específico, es cuando los neurotransmisores ha-

cen una explosión sináptica y aparece una idea nueva que te sirve de camino. Los orientales y las culturas ancestrales lo llaman iluminación, satori, nirvana, pero en neuropedagogía se llama serendipia.

Mi colegio tenía una serie de problemáticas que yo no quería. Me dice mi compañero, Alex, pendiente porque hay final de partido de fútbol. Si hay final y ganan sacan el machete, y si pierden, también. Terminaron el partido, no sacaron machete, pero yo hablé y me confirmaron que allá sacaban machete, y lo raspan contra el piso.

Les voy a enseñar otra palabra: kinesfera. Mis estudiantes eran incapaces de manejar la kinesfera. Ese espacio, por ejemplo, de saludo. En Canadá se saluda de lejos, pero en Colombia y República Dominicana es con abrazos. Era tanto así, que su espacio vital, cuando se chocaban en el camino, eso terminaba en que los amigos de uno, unos treinta o cuarenta con machetes y los amigos de otro se agredieran.

Encontré que los niños se agredían violentamente de manera simbólica. Pero mi escuela estaba preocupada en que les vaya bien en las pruebas de estado, pruebas PISA, que les fuera bien en otras cosas. Yo decía, pero ¿qué sacamos con que les vaya bien académicamente si se están matando?

Empiezo a trabajar en la convivencia y me hago algo interesante y es que voy a trabajar cosas distintas y me pongo a hacer una investigación. Tomé cuarenta estudiantes desde el 2009 hasta el 2012. En esta investigación no me interesaba lo académico, solo me interesaba que no se mataran y disminuyeran la violencia. Pero la variable que para mí no era importante, aumentó. Primera vez que en mi colegio salieron por primera vez en las pruebas de estado en nivel superior.

Corporalidad. Lo que busca es resultados como sea. Corporeidad busca formar un ser humano axiológicamente lleno de aspectos positivos.

Se mejoró la convivencia. Por primera vez se abrazaban sin herirse. Aprendieron con la bitácora emotiva. Eran incapaces de decirle a uno que estaban ansiosos. La mayoría de los estudiantes le dicen a uno “bien”. Mentira, hasta que se suicida, pero usted no sabe.

Empoderamiento. Mis estudiantes tenían un rótulo: ñero. Por ser del sur, le decían ñero, ese es ladrón y por eso no va a estudiar.

Logramos que fueran diferentes. Llegué y le dije a mi rector que quería romper un récord nacional, él me decía que no había plata, pero que lo hiciera. Después nos propusimos romper un récord mundial.

Yo soy terco pedagógico pero terco cuando usted sabe que las cosas también funcionan en amor en lo que está haciendo y convence entonces. Llegué y le dije a mi rector que se llama Jorge. Jorgito ¡ay que ser humano tan especial! que imagínense ustedes, un profesor que le llega hoy al director y le dice voy a hacer un récord nacional, usted tiene la responsabilidad de decirle sí o no y lo corta, le cortan las alas o lo potencia. Mi hermano no hay plata, pero hágalo.

Y eso fue lindo, pero me ayudaba con las cartas en la gestión y entonces nos hicimos récord nacional. Eso fue brindis y luego llegó al otro año Jorgito, esto tiene que trascender el mundo, tenemos que hacer un récord mundial, director. Ay, hermano, no hay plata, pero por lo menos es voluntario y llegó y bueno soy tan terco que llegó el secretario educación o ministro educación de la ciudad Bogotá y ya sabía de nuestra historia y se le concedió. Oiga profe, presenté un proyecto me gané como mil dólares para un récord Guinness, ustedes que hicieron un récord Guinness horita de merengue. Con los mil dólares inscribimos el récord que es solo inscribirlo. Quiere decir, buenas aquí estoy quiero hacer un récord, eso no es garantía de nada. Presentamos, hicimos el ejercicio. Más o menos ustedes hicieron el de merengue fueron 888 personas fueron 444 parejas mire los tengo aquí yo hice mil 46 participantes, no son profesionales, son niños de colegio y el récord era hacer la primera postura.

Un ejercicio que les enseñaba cuando yo les decía una postura del cuerpo no es solamente una postura genética, es una postura ante la vida. Cuando usted está derecho, sonrío, usted está mostrándole al universo que usted es una persona feliz, cuando usted está en equilibrio, usted es ecuánime en sus pensamientos. Yo lo llevaba mucho más allá, cuando usted tiene buena resistencia, no solo cardiovasculares, resistencia a las acciones adversas de la vida, entonces, un ejercicio, por decir algo, y el primero tiene que hacerlo, el segundo tiene que hacerlo, hasta que llegara el último a 1,046.

Entonces estamos en República Dominicana en este decisivo encuentro de espacios de desarrollo curricular en el aula, Ideice 2019 y aquí están los profes de dominicana con este mensaje que es como acto de amor. Un gran aplauso para todos, un abrazo.

Gracias a la República Dominicana.

CLAUSURA



CLAUSURA

Julio Leonardo Valeirón, exdirector ejecutivo IDEICE

Hemos llegado al final de nuestro congreso, de este congreso internacional que ha querido dedicarlo al aula como el espacio fundamental del desarrollo curricular. Con un fuerte aplauso démonos muchas felicitaciones.

Todos hemos sido testigos y actores de este evento, este es un evento que fue pensado para ustedes, para que ustedes disfrutaran, para que ustedes pudieran sentirse parte de él.

Definitivamente que fue una gran decisión asumir el tema, como también de darle un espacio importante a la modalidad técnico profesional y a la modalidad artística y de artes.

En esta gran aula que ha sido el congreso y todas hemos aprendido y así mismo vamos cargados de nuevas ideas, de nuevos proyectos para nuestras escuelas desde el mismo primer día con las palabras ofrecidas por el viceministro doctor Adalberto Martínez en representación del ministro de educación, y la conferencia magistral que nos impartiera el ministro de Economía y Desarrollo, doctor Juan Ariel Jiménez, como sabemos acerca del Marco Nacional de Cualificaciones y su impacto en la educación, como de los seis talleres impartidos en horas de la tarde de ese mismo día, el congreso ya desde ese momento se configuró con una gran oportunidad para aprender. Asimismo, la segunda conferencia magistral ofrecida por la directora ejecutiva de la cámara de comercio industria y turismo dominico alemana, la señora Frauke Pfaff, como las seis sesiones desarrolladas a lo largo del día nos mostraron lo mucho que tenemos que andar haciendo camino, como dice el poeta español.

La presentación del estudio sobre el liderazgo directivo educativo en Iberoamérica, como las dos guías de emprendimiento para docentes y estudiantes continuaron reafirmando que sólo es posible hacer camino al andar. La orquesta juvenil de los estudiantes que nos deleitaron en la noche de ayer pusieron la nota musical de ese día, del final de ese día, los muchachos ya pueden ser contratados para amenizar una buena fiesta, definitivamente.

Qué decir del día de hoy con el desarrollo de nuestro tradicional coloquio sobre el marco nacional de cualificaciones y la extraordinaria conferencia que acabamos de escuchar Educación somática desde el arte y el cuerpo, pedagogía del loto, respirar, pensar, actuar, educando como acto de amor, impartida por Alexander Rubio Álvarez de Colombia, nos ha provocado, nos ha evocado muchas emociones que generalmente escondemos o que sencillamente desconocemos y que son parte de nuestra propia vida, de nuestro propio ADN.

Todo este conjunto de cosas, más las que tienen que ocurrir esta misma tarde con la presentación del informe nacional PISA 2018, han contribuido para ofrecernos un menú exquisito y sustancioso, como también para provocar los más variados gustos y degustaciones.

Voy a dejar de lado la humildad institucional, el congreso y IDEICE es ya una marca país de alto nivel y calidad, como se lo merecen todos ustedes. No es un evento más, es el evento que moviliza deseos intensos y conocimientos por una mejor educación, como se la merecen por derecho todas nuestras niñas, nuestros niños, jóvenes, adolescentes y personas adultas, que aún tienen en la escuela la institución de mayor esperanza, como los relatan los estudiantes de octavo grado de los dos estudios internacionales de educación cívica y ciudadana, nos lo han dicho las dos veces. La institución de esperanza del país sigue siendo la escuela, incluso por encima de las iglesias, por encima de cualquier organización, la escuela para esos jóvenes sigue siendo la esperanza.

Cada día que pasa sin que los y las estudiantes reciban el pan de la enseñanza se convierte automáticamente en bajos logros de aprendizaje como los exhibimos los estudios nacionales e internacionales, de qué nos quejamos nuestros niños y jóvenes, así como esas personas adultas, buscan nuevas oportunidades en la educación, se merecen más respeto por parte de nosotros. Su vida y futuro se juegan el día a día de lo que acontece en educación.

Debemos profundizar en esos resultados, en todos los resultados de los estudios, como en los factores asociados con los cuales se vinculan, sobre todo, debemos afrontar viejas prácticas de enseñanza que no enseñan. Recuerdo en el congreso antes pasado que nos

vino a dar la conferencia, que vino desde Argentina, decía una frase que se quedó, que decía muchas veces maestros en América Latina “hacemos como que enseñamos a nuestros niños, hacen como que aprenden”, eso tenemos que eliminarlo, debemos afrontar viejas prácticas de enseñanza que no enseñan, incorporando nuevas estrategias de enseñanza que harán del estudiante un sujeto autónomo de aprendizaje permanente y holístico.

La educación dominicana está llamada a superar los escollos que la mantienen retardada, tienen que procurarse herramientas que aseguren mayor y mejores aprendizajes, pero, sobre todo, los derechos a aprender de todos nuestros niños y niñas y jóvenes, deben estar por encima de cualquier interés personal o grupal. Una educación de calidad es un derecho que tienen todos ellos y que para nosotros es un deber ético ofrecerlo.

Ya estamos concluyendo con nuestro congreso, pero no lo duden, ya empezamos a pensar en el onceavo congreso, son muchas las ideas que han estado fluyendo en estos tres días. Tengan la certeza que seguiremos procurando ofrecerles a todos ustedes un evento de muy alto nivel como ustedes se merecen. Vayan bien y cuando lleguen a sus casas, a quien les está esperando, como dijo Alexander, démosles un abrazo y un beso y pensé mucho en ti y me hiciste mucha falta.



Instituto Dominicano de Evaluación e
Investigación de la Calidad Educativa



www.ideice.gob.do