



Ministerio de Educación



inafocam

Instituto Nacional de Formación
y Capacitación del Magisterio

SISTEMATIZACIÓN DEL PRIMER AÑO DE EJECUCIÓN

**DE LA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN CONTINUA
CENTRADA EN LA ESCUELA**

NOVIEMBRE 2013 - NOVIEMBRE 2014



SISTEMATIZACIÓN DEL PRIMER AÑO DE EJECUCIÓN

**DE LA ESTRATEGIA DE FORMACIÓN CONTINUA
CENTRADA EN LA ESCUELA**

NOVIEMBRE DE 2013-NOVIEMBRE DE 2014

INAFOCAM, MARZO DE 2015



*Sistematización del primer año de ejecución
de la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela (EFCCE)
Noviembre de 2013-noviembre de 2014*

Coordinación general

*Denia Burgos de Camacho - Directora Ejecutiva
Barbarita Herrera - Directora de Formación Continua
María Roque - Coordinadora de la EFCCE
Ana Dolores Guzmán - Asesora Académica del Inafocam
Máximo Díaz - Coordinador Docente de Formación Continua*

Consultoría

Blanca Hermosilla

Coordinación técnica y operativa

*Dulce Rodríguez - Directora CIED-Humano PUCMM
Héctor Martínez - Coordinador CEED-INTEC*

Edición y estilo

*Miguel Ángel Moreno
Brunilda Contreras*

Diseño editorial

*Ricardo Diplán
ricardodiplan@gmail.com*

ÍNDICE

<i>Presentación</i>	7
<i>Objetivos de la sistematización</i>	9
 CAPÍTULO 1	
<i>Antecedentes y descripción de la estrategia</i>	
<i>Una perspectiva articuladora para una escuela de calidad</i>	13
 CAPÍTULO 2	
<i>Equipos institucionales</i>	19
 CAPÍTULO 3	
<i>INTEC. Propuesta técnica y ejecución</i>	29
 CAPÍTULO 4	
<i>Línea de base. INTEC</i>	39
 CAPÍTULO 5	
<i>PUCMM. Propuesta técnica y ejecución</i>	67
 CAPÍTULO 6	
<i>Línea de base. PUCMM</i>	81
 CAPÍTULO 7	
<i>Productos</i>	111
 CAPÍTULO 8	
<i>Lecciones aprendidas para la política educativa</i>	115

PRESENTACIÓN

El Estado Dominicano, consciente de que la educación representa un poderoso instrumento de desarrollo de los pueblos, trabaja mediante el apoyo a las iniciativas que promueve el Ministerio de Educación, para elevar la calidad de la educación del país, cuyas deficiencias se han evidenciado en estudios nacionales e internacionales.

Los sectores sociales, políticos y educativos demandan el mejoramiento del sistema educativo, considerado como uno de sus grandes soportes para incrementar la calidad de la educación, mejorar la formación de los maestros y subsecuentemente su formación continua. Fullan y Hargreaves (2006) señalan “que la profesión del educador atraviesa un momento de giro y de cambios importantes en la naturaleza de la profesión como tal, y que esos cambios no se producirán por sí solos, porque serán obra de los docentes y de los directores”.

Afirman estos autores que los docentes son parte importante de la escuela, que deben asumir la responsabilidad de mejorarla en su conjunto, porque de lo contrario esta no mejorará. “La nueva forma de liderazgo se basa en el profesionalismo interactivo, y en una nueva visión de educación del maestro como un proceso permanente de toda la carrera.”

Por tal razón, el Ministerio de Educación, a través del Instituto Nacional de Formación

y Capacitación del Magisterio (Inafocam), que tiene como misión garantizar la formación del personal docente que el sistema educativo dominicano necesita, en cantidad y calidad adecuadas, está llevando a cabo un programa de formación continua con una perspectiva articuladora para una escuela de calidad.

En este sentido, “el apoyo, estímulo y la demanda de mejores resultados, coordinados entre el distrito y las instituciones formadoras, efectivamente articuladas para responder a las necesidades de mejora de cada centro educativo y de todo su personal, abren un horizonte de esperanza para obtener resultados de calidad” (Marco de formación continua, 2014).

Con la implementación de esta estrategia, el centro educativo se convierte en el foco de atención, considerando que es desde ahí que se producen los verdaderos cambios, tomando en cuenta que lo que suceda en materia de mejora de los resultados de aprendizaje depende fundamentalmente de la comunidad educativa, del distrito, del equipo docente y de la gestión de cada escuela. A continuación se presenta el primer informe de sistematización de la implementación de la Estrategia.

OBJETIVOS DE LA SISTEMATIZACIÓN

Describir el proceso de aprendizaje que ha generado la experiencia de formación continua centrada en la escuela en su etapa inicial, y transformar la práctica en conocimiento para crear un registro físico de esta.

Comunicar las reflexiones, lecciones aprendidas y metodología que surgen a partir de la experiencia, para apoyar con evidencias la política pública.

ANTECEDENTES Y ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL



Presentación de la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela (EFCCE). Minería, junio de 2014



Taller de validación técnica del Marco de formación continua (documento de referencia), con la participación de importantes expertos en temas educativos del país. Inafocam, julio de 2013

C A P Í T U L O 1

ANTECEDENTES Y DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA

UNA PERSPECTIVA ARTICULADORA PARA UNA ESCUELA DE CALIDAD

1.1 ANTECEDENTES

En el año 2013, luego de una amplia consulta a todas las instancias del sistema educativo, así como a organismos, instituciones especializadas y expertos, el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio puso a disposición de la comunidad nacional el documento Marco de formación continua, cumpliendo de esta forma con la acción 2.3.2 de la Mesa 2 de la IDEC (Iniciativa Dominicana para una Educación de Calidad), monitoreada por el Sistema de Metas Presidenciales (Sigob). El Marco de formación continua es el documento que traza las pautas de lo que será la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela (EFCCE).

Durante el desarrollo de las mesas de trabajo de la IDEC surgió la necesidad de contextualizar la formación para darle un nuevo sentido y se le encargó al Inafocam esa responsabilidad. “Con esta estrategia, las universidades junto con los distritos educativos y los propios centros buscarán la manera de dar respuesta a los planes de mejora elaborados por la comunidad educativa de cada escuela. De allí partirán las universidades para satisfacer esas necesidades de formación de los docentes” (Denia Burgos, directora ejecutiva del Inafocam. Lanzamiento de la EFCCE. Inafocam, 2014).

El Inafocam se ha sumado también a las metas consensuadas para el sistema educativo dominicano, a través del Pacto Nacional por la Reforma Educativa en la República Dominicana, anticipando el inicio de la implementación de la meta referida a la formación continua (5.2.3): “Garantizar que la capacitación continua esté articulada a la gestión curricular del centro educativo, con especial énfasis en la integración de las tecnologías de la información y la comunicación al proceso enseñanza-aprendizaje, a través de estrategias de supervisión, seguimiento y acompañamiento pedagógico”.

El Marco de formación continua está dirigido a contribuir a la formación permanente de los docentes del sistema educativo dominicano, promoviendo la innovación, la motivación y la credibilidad en los centros educativos. La actualización profesional está concebida como un proceso de formación entre pares, con espacios institucionales de formación. Como se ha señalado, la EFCCE apoya el plan de mejora de cada centro educativo de un mismo distrito, a partir de la coordinación de este con una universidad experta elegida para tal fin, y el acompañamiento común universidad-distrito para mejorar los indicadores de logro y procesos institucionales y pedagógicos del centro educativo.

En el mes de junio de 2014, el ministro de Educación, Lic. Carlos Amarante Baret, presidió el lanzamiento oficial de la EFCCE, acompañado de las autoridades del MinerD, del Inafocam, de las universidades y de la ADP, y alentó con sus palabras el fortalecimiento de esta prometedora estrategia de formación en y desde la práctica profesional, con la perspectiva de que pueda extenderse a todo el país. Como expresó en dicha jornada el señor ministro,



La Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela representa un cambio paradigmático en la formación de los maestros dominicanos, porque se desarrolla en los centros educativos donde desempeñan sus labores formativas, pasando de un tipo de formación continua centrada en la universidad a otro enfocado en el centro educativo”.

El país enfrenta actualmente importantes obstáculos que tiene que vencer para avanzar en la calidad de la educación. El informe de Preal 2010¹ plantea que “el aumento de los docentes titulados no se ha traducido en una mejora en los resultados educativos de los alumnos. Se han dado avances en lo referente a la creación de sistemas de evaluación de los maestros y maestras, aunque aún no se utilizan para la aplicación de los incentivos ni para mejorar el proceso de enseñanza. La participación de los docentes en la reforma educativa ha sido limitada”.

Se constatan deficiencias también en los promedios de escolaridad de la población en la gran distancia entre los logros de aprendizaje del quintil más rico y del quintil más pobre, los rezagos de cobertura en los niveles inicial y secundario, los bajos niveles de autonomía de las escuelas y los altos niveles de centralización, entre otros.

Mejorar las capacidades de desempeño de las escuelas, maestros y directivos de centros educativos constituye una necesidad imperiosa, si se quiere abordar el desafío de la calidad de los resultados de aprendizaje de los niños del país.

1 Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe

Claro está que la actualización profesional docente solo a través de la capacitación no logra los resultados esperados para transformar el desempeño docente y directivo y asegurar aprendizajes. Las experiencias exitosas son aquellas que logran unir bien teoría y práctica, formación y acompañamiento experto en las nuevas prácticas que se quieren instalar. “Hoy, se trata de asegurar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lograr tal propósito supone profundizar el trabajo de desarrollo profesional docente. Esta estrategia representa una oportunidad para contribuir de manera importante a la necesaria transformación de la calidad educativa. Es una estrategia novedosa que combina la experiencia de profesionales con la reflexión docente” (Rolando Guzmán, rector del INTEC. Lanzamiento de la EFCCE. Inafocam, 2014).

El desafío es, entonces, un trabajo de desarrollo profesional en el cual los docentes tienen que fortalecer sus conocimientos en las distintas disciplinas, ampliar su dominio metodológico y didáctico, afinar sus modos de planificación-evaluación, y considerar para la enseñanza el conocimiento integral de los alumnos, sus familias y comunidades.

Desde esta perspectiva, el Inafocam colabora proponiendo una estrategia de formación continua en la escuela que tiene como centro el mejoramiento de los aprendizajes básicos de lengua y matemáticas de los niños, así como de ciencias sociales y ciencias de la naturaleza en los primeros años de enseñanza. Son estos aprendizajes los que determinan tempranamente el desarrollo del pensamiento en el niño y son, por tanto, los puentes que permiten transitar hacia las demás disciplinas escolares.

En este sentido, el dominio —especialmente del lenguaje y de las matemáticas— es el cimiento de lo que el niño será capaz de aprender durante su trayectoria escolar y, a su vez, un pilar de la vida democrática en la medida en que facilita una mayor integración y participación ciudadana. “Esta estrategia en su propio ambiente de trabajo es una iniciativa innovadora que dará sus frutos, y va a repercutir de manera muy positiva sobre todo en los usuarios, que son los niños. Esto está encuadrado en el espíritu del pacto recientemente firmado, cuyo objetivo principal es mejorar la calidad de la docencia en República Dominicana” (Agridino Núñez, rector de la PUCMM. Lanzamiento de la EFCCE. Inafocam, 2014).

La Estrategia contempla varios componentes que deben estar explícitamente articulados entre sí, en torno a dos esfuerzos principales. Por una parte, mejorar los resultados de aprendizaje de los niños y de las escuelas integradas a la Estrategia. Se identifican como básicos

los aprendizajes en lectura y escritura, matemáticas, ciencias sociales y ciencias de la naturaleza. Para ello, al inicio de la Estrategia en cada escuela se establece una línea base de resultados de los estudiantes por grados, a partir de los aprendizajes y las habilidades claves definidos por el currículo nacional y el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje del nivel inicial (preprimario).

Por otra parte, todos estos componentes se ejecutarán entre la escuela, las instancias regionales y distritales del Ministerio de Educación e instituciones que han acumulado un conocimiento experto sobre la formación inicial y continua de los docentes y sobre mejora y eficacia escolar, de manera que puedan desarrollar actividades de diagnóstico, diseño de estrategias, asistencia técnica y monitoreo a centros que conduzcan al mejoramiento de sus resultados.

La estrategia de mejoramiento que la institución experta acompaña se explicita en un plan de mejora por cada centro educativo. Este plan ordena de manera integral e intencionada las distintas acciones que la escuela implementa, sobre la base de metas desafiantes y viables de mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Las instituciones expertas —en coordinación con las direcciones regionales y distritales— acompañarán a la escuela por tres años en cada una de las etapas del mejoramiento continuo: el diagnóstico, la elaboración del plan de mejoramiento educativo, la implementación del plan, y el seguimiento, monitoreo y la evaluación, que se realizarán considerando los objetivos generales y los ejes de la Estrategia.

1.2 OBJETIVOS GENERALES DE LA ESTRATEGIA

Evaluar las condiciones de partida del centro educativo, en relación con sus resultados de aprendizaje y sus capacidades de enseñanza y convivencia.

Evaluar las condiciones de partida en la gestión institucional, y los factores asociados a los resultados de los aprendizajes desde los ámbitos de la familia, la comunidad y el clima educativo.

Definir una estrategia y un plan de mejora que involucren el crecimiento profesional docente y el progreso en los aprendizajes de los estudiantes, respondiendo a sus necesidades y características, partiendo de las pautas nacionales especificadas entre el Inafocam y las instancias de apoyo a la escuela.

Acompañar la implementación, el seguimiento y monitoreo de la ejecución del plan de mejora.

Evaluar los avances del plan en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y de las capacidades del personal docente.

Fortalecer la capacidad de acompañamiento efectivo del distrito educativo, del director y del coordinador del centro.

Fortalecer la vinculación técnica del sistema educativo en cada eje regional con las instituciones capaces de brindar apoyo y acompañamiento experto a los centros educativos.

1.3 EJES DE LA ESTRATEGIA

Los ejes o focos de la estrategia sobre los cuales deben implementar sus propuestas las instituciones expertas constituyen un aspecto central en el Marco de formación continua, ya que determinan los aspectos centrales en los que debe focalizarse la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela. Cada uno de estos define los ámbitos de acción específicos en resultados de aprendizaje, conocimiento experto y capacidades de autonomía del centro. La Estrategia se desarrolla en torno a tres ejes:

Eje 1 Los resultados de aprendizaje de los estudiantes del centro educativo. Se pretende centrar todo el accionar del centro educativo en el aprendizaje de los alumnos (respecto de lo que debieran aprender, cuánto aprenden, qué aprenden, qué habilidades, cómo progresan en el aprendizaje...). Este énfasis orienta todas las decisiones y ordena las prioridades, dentro de las cuales el monitoreo del aprendizaje de los estudiantes será una preocupación permanente.

Eje 2 El centro educativo vinculado al conocimiento experto. Demanda dos esfuerzos. Por una parte, conectar al centro con equipos de instituciones que han acumulado conocimiento sobre formación inicial y continua, eficacia escolar, y calidad educativa. Por otra parte, formar, asesorar y dar seguimiento a equipos técnicos de los distritos y regionales educativos, a fin de que lleguen a desempeñar el rol de especialistas curriculares y de gestión educativa que están llamados a ejercer. El acompañamiento, focalizado en el

diagnóstico y en el plan de mejora, será el eje común a ambas líneas de esfuerzos complementarios.

Eje 3 Las capacidades y la autonomía del centro educativo, fortalecidas desde el desarrollo profesional docente. El acompañamiento técnico debe impulsar el desarrollo de capacidades y la autonomía profesional de los actores, en especial de los docentes y directivos, para que sean conscientes de su liderazgo como gestores y mediadores de conocimiento. Ello incluye modelar y animar capacidades de diagnóstico de las condiciones institucionales y pedagógicas del centro educativo, así como elaborar planes de mejora dirigidos a la enseñanza efectiva y al seguimiento a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, como parte de un ciclo de mejora continua.



I. Taller de análisis y planificación de los procesos del Marco de formación continua. COOPMARENA, enero de 2013

II. Taller consultivo sobre el Marco de formación continua para los docentes dominicanos. Hotel Lina, mayo de 2013





Mesa de trabajo interinstitucional, PUCMM, INTEC e Inafocam, febrero de 2015

C A P Í T U L O 2

EQUIPOS
INSTITUCIONALES

2.1 ALIANZAS

A finales de 2013, una vez iniciada la divulgación pública del Marco de formación continua, comenzó la fase de negociación para la implementación de la nueva estrategia de formación continua, que pretende atender integralmente las necesidades de formación de los docentes del país.

Inafocam convocó a dos instituciones de educación superior con experiencia en la capacitación y el acompañamiento a docentes en el aula para presentarles la propuesta de implementación. Una vez celebradas varias reuniones se solicitó a cada institución una propuesta operativa que sirviera como base para posteriores acuerdos. Luego de aprobadas las propuestas se identificaron las regionales y los distritos donde se implementaría la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela.

Se seleccionaron los distritos 10-01 y 15-04, que pertenecen a las regionales 10 y 15 de Santo Domingo, ya que ambos tienen características que reflejan las diferentes realidades nacionales (urbanas, marginales y rurales). Además, las autoridades representantes de estas regionales y distritos estuvieron de acuerdo en considerar las necesidades de capacitación de los docentes de estas zonas de su demarcación, así como en mejorar el rendimiento en los aprendizajes de los estudiantes.

El próximo paso fue sensibilizar a todos los actores del MinerD, regionales, distritos 10-01 y 15-04 y la ADP, para lograr el intercambio de ideas, la apertura y aceptación de los procesos que se generarían con la nueva estrategia de formación continua.

Esta alianza entre Estado-sociedad civil, el Inafocam, que es un organismo dedicado ex-

clusivamente a la capacitación del magisterio dominicano, e instituciones con experiencia en la formación inicial y profesional de maestros, para desarrollar un proceso de formación y acompañamiento en la escuela por tres años, con una evaluación anual, constituye un hito en el país.

Las instituciones seleccionadas por el Inafocam responden a los siguientes criterios:

Ambas reúnen los requisitos establecidos en las dimensiones y las bases de calidad del Marco de formación continua: calidad de la institución, de la propuesta institucional y de los expertos.

Son instituciones con prestigio y experiencia nacional e internacional en la capacitación de docentes.

Un principio importante en la implementación de las políticas públicas en general y, en particular, de la política educativa, es generar alianzas con las organizaciones de la sociedad para instalar capacidades y competencias en el país. Al seleccionar estas dos instituciones el Inafocam pudo conocer, evaluar y establecer estrategias de implementación que respondieran por una parte, a los lineamientos del Marco de formación continua y, por otra, a las particularidades propias de cada una de ellas.

Así, los caminos recorridos por las instituciones seleccionadas se encuentran en algunos cruces, pero también se separan en otros, lo que ha permitido al Inafocam comprobar que desde la política pública educativa es posible implementar diferentes estrategias con un fin común: mejorar los aprendizajes de los niños de nuestro país.

En este primer año de ejecución se cuenta con valiosas lecciones aprendidas, tanto para las propias instituciones como para las direcciones regionales, distritales y para el Inafocam, las cuales se consignan en la presente sistematización.

Las instituciones seleccionadas fueron INTEC y PUCMM.

La Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) es una institución de educación superior fundada por la Iglesia católica dominicana en el año 1962. Nació en la ciudad de Santiago como una respuesta a las necesidades que en materia educativa fueron surgiendo en el país en su proceso de desarrollo económico y social, a raíz de los cambios experimentados con la apertura democrática generada en la década de los 60.

El Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) es una universidad privada, de servicio público sin fines de lucro, fundada en 1972 por un grupo de jóvenes profesionales comprometidos con la sociedad dominicana. El Decreto 36-73, del 4 de julio de 1973, confirió al INTEC la facultad de expedir títulos académicos con los mismos alcances y validez que los otorgados por las demás instituciones universitarias reconocidas oficialmente.

El desafío principal de esta alianza es instalar capacidades en el 100 % de las escuelas de cada distrito involucrado, a través de un proceso eminentemente participativo que permita a las comunidades educativas y a los niveles del MinerD construir espacios formativos con sentido, apropiados por los docentes para mejorar los aprendizajes de los niños que asisten a las escuelas de ambos distritos.

2.2 CONSTITUCIÓN DE EQUIPOS INSTITUCIONALES EN INAFOCAM, INTEC Y PUCMM²

La Estrategia es conducida por el Departamento de Formación Continua del Inafocam, que ha formado un equipo de trabajo que tiene la función de monitorear y dar seguimiento a las tareas comprometidas en los contratos, y operar como contraparte técnica en cada una de las acciones planificadas en los ámbitos central, regional y distrital. Periódicamente, las mesas de trabajo descritas en el acápite siguiente son el espacio para tomar decisiones, adecuar los tiempos y evaluar el proceso.

Una vez constituidos los equipos gerenciales de INTEC y PUCMM, las instituciones llevaron a cabo procesos de inducción y selección de profesionales para cada una de las áreas involucradas.

El proceso de selección de profesionales para los distintos equipos también se ha constituido en un desafío para las instituciones, debido a que en el país no existe la suficiente capacidad instalada en las diferentes áreas curriculares, razón por la cual una vez que los equipos se integraron, cada institución inició el proceso de formación de estos, tanto en contenidos específicos como en el enfoque de acompañamiento que propone el Marco de formación continua.

El nuevo paradigma adoptado en todo el mundo supone fundamentalmente el desarrollo de sociedades y comunidades de aprendizaje que construyen conocimiento en diferentes entornos: formales, no formales e informales. Dicha construcción se sustenta en una trilogía

2 INTEC, 2015. Lecciones aprendidas, PUCMM, 2015. Breve relato del proceso de implementación en el distrito educativo 10-01

compuesta por “conocer, saber hacer y saber aprender” a lo largo de la vida activa y que va indisolublemente relacionada con el desarrollo profesional.

Se trata, por lo tanto, de promover una pasión por aprender a aprender, con la intención de que se mantenga a lo largo de la vida activa y que contribuya a aumentar la satisfacción y la competitividad en el trabajo.

En consecuencia, el aprendizaje permanente del docente requiere de espacios que permitan la reflexión sobre su práctica pedagógica, donde se desarrollen conversaciones sobre lo que se hace, y se comprenda la experiencia individual y colectiva. Reflexionar sobre los propios modos de aprender y enseñar es un elemento clave del “aprender a aprender” y del “aprender a enseñar” (Inafocam. Marco de formación continua, Santo Domingo, 2013).

Los equipos gerenciales de PUCMM e INTEC son los encargados de planificar, controlar y preparar los planes de trabajo operativos por centros y por redes, y evaluar el seguimiento de las actividades comprometidas por los equipos de profesionales de cada coordinación. Además son los responsables del cumplimiento de la propuesta comprometida, garantizando la adecuada ejecución y el control administrativo del programa coordinado con el Inafocam.

La composición del equipo de trabajo para la implementación de la Estrategia en PUCMM constituyó un proceso en dos direcciones. De un lado, la captación de recursos humanos para la estructura de gestión y, del otro, la del personal responsable de la intervención en las áreas de gestión y curricular.

Dicho proceso, en cuanto a la selección del personal de apoyo de la Estrategia (secretarías, asistentes, coordinadores, encargados...), se desarrolló según los protocolos establecidos por el área de Recursos Humanos; así como también, la aplicación de pruebas psicométricas (perfil de razonamiento y perfil de competencias), y una entrevista previa de entrada.

A partir de la descripción de las competencias necesarias para cada puesto, se divulgó la información a través de los departamentos de Educación de la Universidad y la dirección ejecutiva de los demás programas de acompañamiento a escuelas administradas por la PUCMM.

La entrevista a los solicitantes —de acuerdo con un instrumento elaborado para tales fines— sirvió para definir la selección de los participantes con las competencias afines a lo requerido.

El proceso de reclutamiento en INTEC se demoró más del tiempo previsto, lo que significó

que las actividades de inducción y formación se realizaran solo para aquellos que ingresaron en la primera selección, y quedó pendiente del proceso de inducción a la segunda parte de los reclutados. Ambas instituciones llevaron a cabo jornadas para formar a los equipos de acompañamiento restantes, socializar los fines y metas del proyecto, conocer sus expectativas, aprehensiones, saberes previos, intereses, estructura organizativa, perfiles, funciones, canales de comunicación...

Hacia el plano interno, una de las primeras tareas a las cuales se abocaron las instituciones fue socializar con sus respectivas autoridades y equipos el enfoque conceptual y el diseño de la estrategia comprometida con el Estado Dominicano a través del Inafocam.

Estas acciones de sensibilización interna, jornadas y talleres constituyeron un espacio de reflexión para dimensionar la Estrategia en las acciones, compromisos, recursos involucrados en esta tarea, tomar conciencia sobre el compromiso que la institución adquiere con el Estado Dominicano, y, por lo tanto, sostener el discurso político institucional con apoyos concretos a la Estrategia.

La sensibilización interna permitió, además, reflexionar sobre las metas y los resultados comprometidos, involucrar a diversos departamentos y facultades en su ejecución, obtener aportes, discutir los enfoques, elaborar marcos lógicos oportunos con indicadores claros y precisos, revisar la factibilidad de las metas comprometidas, y analizar la coherencia con la misiones y visiones institucionales:

En la medida en que vayamos avanzando, vamos a ir concretando, y en cuanto a la complejidad de los centros creo que la osadía más grande de nosotros como universidad fue haber apostado a un trabajo diferenciado respetando la individualidad de cada centro y de cada persona. El éxito que tengamos aquí en materia de logro va a ser el éxito del país. ... a la hora de hacer la evaluación del proyecto debemos tener claridad sobre el plan de evaluación de los resultados que van a estar relacionados con las metas propuestas y los resultados que hemos querido lograr. Si las metas son muy ambiciosas y están montadas en el ideal, vamos a tener sinsabores y vamos a creer que el proyecto no ha sido exitoso, debemos buscar metas intermedias, para ver qué cosas vamos a ir logrando cada año y qué cosas vamos a lograr al final del proyecto. (Inafocam-INTEC. Encuentro de validación, especialistas equipos CEED/INTEC, junio de 2014).

2.3 COORDINACIÓN INTERINSTITUCIONAL MESAS DE TRABAJO

El Inafocam estableció desde el inicio de esta estrategia las mesas del trabajo nacional y distrital, cuyo objetivo es generar un espacio de encuentro técnico para socializar, discutir, reflexionar, coordinar acciones y dar cuenta de los procesos de implementación en cada uno de los niveles involucrados.

Estas mesas se realizan sistemáticamente; su contenido es acordado por el conjunto de los participantes y responde a las necesidades que cada equipo manifiesta y que es necesario aclarar para tomar decisiones y modificar o readecuar las acciones planificadas.

Las mesas fueron planificadas cuatrimestralmente, con mayor frecuencia al inicio de la Estrategia, tal como se puede observar en el cuadro 1. En cada una de ellas se levantan actas que constituyen fuentes para esta sistematización.

Cada una de las instituciones participantes elaboró una propuesta técnica basada en los lineamientos contenidos en el Marco de formación continua y en sus propias particularidades. En los siguientes capítulos se presentan por separado.



Mesa de trabajo interinstitucional, MinerD (equipos de los niveles inicial y primario y de la Dirección General de Currículo), IES e Inafocam, marzo de 2014

Cuadro n.º 1. Calendarización mesas de trabajo período marzo–junio de 2014

Participantes	Nombre mesa	Contenidos
Minerd, Inafocam	Acciones de formación continua desde los niveles	Cómo no duplicar esfuerzos, coordinación y acuerdos
	seguimiento	¿A quienes? ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Cómo coordinamos el trabajo conjunto?
	Planes de mejora	Lecciones aprendidas en el Minerd, experiencias y evaluaciones.
PUCMM, INTEC	Organización institucional, línea de base y formación de los equipos	Organización institucional. Cargos, equipos y responsabilidades Equipos institucionales y equipos regionales-distritales Estado de avance del proceso. Línea de base (fichas técnicas por centro, instrumentos , otros) Estrategias de formación de los equipos docentes institucionales Estrategias de formación de los equipos de escuela, distritos y regionales
INTEC, PUCMM	Acompañamiento	Enfoque del acompañamiento a los centros
	Línea de base	Dificultades, fortalezas, desafíos
	Acompañamiento	Estado de avance
Minerd equipos distritales regionales	Primera evaluación del avance del proceso de implementación con las entidades ejecutoras.	Debilidades y fortalezas del trabajo Propuestas de mejoramiento
	Segunda evaluación del avance del proceso de implementación con las entidades ejecutoras.	Debilidades y fortalezas del trabajo Propuestas de mejoramiento
Minerd, PUCMM, INTEC	Resultados del diagnóstico	Cómo registrar los resultados de la evaluación



Mesa de trabajo interinstitucional, MinerD (equipos de los niveles inicial y primario y de la Dirección General de Currículo), IES e Inafocam, marzo de 2014



Mesa de trabajo de los equipos del INTEC y del Inafocam, noviembre de 2014

INTEC
PROPUESTA TÉCNICA
Y EJECUCIÓN



Encuentro de los equipos del distrito educativo 15-04, del INTEC y del Inafocam, para la articulación del plan operativo anual 2015, noviembre de 2014



Encuentro de directores de centros del distrito educativo 15-04, del INTEC y del Inafocam, para la articulación del plan operativo anual 2015, noviembre de 2014

C A P Í T U L O 3

INTEC. PROPUESTA TÉCNICA Y SU EJECUCIÓN³

3.1 JURISDICCIÓN Y SITUACIÓN GEOGRÁFICA DEL DISTRITO EDUCATIVO 15-04

INTEC asumió el distrito educativo 15-04 de la jurisdicción regional 15, cuyos centros pertenecen al municipio del Distrito Nacional, en el área metropolitana de Santo Domingo. Los barrios~parajes aledaños a las escuelas son: Altos de Arroyo Hondo, Cerros de Arroyo Hondo, Cristo Rey, Ensanche La Fe, Jardín Botánico, Jardín Zoológico, La Agustina, Los Jardines, Los Peralejos, Los Ríos, Nuevo Arroyo Hondo, Palma Real, Pantoja, Puerto Isabela, Reparto Samaria, Viejo Arroyo Hondo y Vista Verde.

3.2 FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Entre los enfoques teóricos y conceptuales que dan sustento al Programa de Formación y Acompañamiento Docente Centrado en la Escuela (Profe), destacan el enfoque histórico cultural (Rodríguez, 2013) y el enfoque socio-crítico (Herrán, Hashimoto & Machado, 2005). El primero asume la educación y, en particular el aprendizaje, como una construcción social, contextualmente situada; en tanto que el enfoque socio-crítico utiliza la problematización y el cuestionamiento como estrategias para reflexionar, y el diálogo y la colaboración para construir acuerdos y aprendizajes. Este enfoque orienta su accionar hacia el aprendizaje que se produce en los contextos escolares, asumidos como espacios de socialización y desarrollo de la comunicación.

Cada vez más se confirma la premisa de que la escuela no puede avanzar sola, lo cual implica que el docente tampoco puede solo, pues para afrontar efectivamente las complejidades

3 INTEC, 2014. Programa de Formación y Acompañamiento Docente Centrado en la Escuela (Profe), primera fase: distrito educativo 15-04, Santo Domingo, noviembre de 2013-octubre de 2014

des y dificultades que deparan los contextos escolares actuales se requiere de una integración social de la comunidad educativa que permita construir sentidos comunes, aunar esfuerzos, optimizar recursos y fortalecer competencias, de modo que puedan situarse en congruencia con las demandas de la realidad sociocultural actual y futura.

Los procesos de formación que amplíen las competencias de los docentes requieren de estrategias sostenibles que no dependan solo de la institución que forma sino del vínculo de cooperación intencionada y decidida entre la institución formadora y el sistema educativo local.

Dado que la formación de docentes en servicio no puede suceder al margen de los contextos específico y global, de las nuevas tendencias y los desafíos culturales, el centro educativo se convierte en el escenario principal para la gestión de los cambios y las mejoras que amerita la educación pública dominicana. Por lo tanto, para INTEC el centro educativo como contexto específico de actuación del profesorado concentra las motivaciones, intencionalidades y orientaciones técnicas de la propuesta.

A continuación se describen los objetivos generales y específicos.

3.3 OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

3.3.1 OBJETIVO GENERAL

Acompañar al equipo de desarrollo curricular y de gestión del distrito educativo 15-04 en el fortalecimiento de capacidades institucionales para la formación continua de docentes en servicio, desde una perspectiva de formación centrada en la escuela.

3.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Coordinar, junto con los equipos de gestión del distrito y centros educativos, la canalización y articulación de condiciones, recursos y acciones pertinentes para la mejora continua de la práctica docente, de los ambientes, procesos y resultados de aprendizajes en sus centros educativos.

2. Desarrollar y acompañar procesos sistémicos de formación docente orientados a la mejora de las prácticas docentes y aprendizajes de los estudiantes.
3. Cogestionar con el distrito educativo el desarrollo de un modelo referencial de gestión de centros educativos, orientado al desarrollo de comunidades de aprendizaje centradas en el estudiante.
4. Desarrollar y/o fortalecer un centro educativo referencial en aprendizaje de las ciencias, las matemáticas, la lengua, el pensamiento crítico y la ciudadanía responsable, sobre la base del modelo Educación para Pensar y Pequeños Científicos.
5. Coordinar con otras universidades locales e internacionales procesos de formación e intercambio profesional en áreas especializadas relacionadas con las necesidades del distrito educativo que se acompaña.
6. Durante el primer año de ejecución del programa se mantuvieron los objetivos definidos desde su inicio. No obstante, con relación a los objetivos 4 y 5, no se desarrollaron acciones para su consecución, y se postergó su ejecución para el segundo año. Las acciones se mantuvieron dentro de lo programado en los objetivos 1, 2 y 3.

3.3.3 ESTRUCTURA INSTITUCIONAL⁴

En la propuesta original, INTEC concibió una estructura matricial en cuatro componentes:

- ▶ Gestión organizacional y pedagógica.
- ▶ Formación y acompañamiento docentes en centros de desarrollo.
- ▶ Fortalecimiento de comunidades de aprendizaje.
- ▶ Redes de apoyo a la calidad educativa.

Esta estructura se ubicó en el Centro de Estudios Comparativos de dicha institución, como parte de sus tareas habituales sin personal dedicado exclusivamente al programa.

Sin embargo, a partir de la puesta en marcha del primer año de los hallazgos en el diagnóstico y de la comprobación *in situ* de la magnitud de la tarea, en el tercer trimestre del mismo

4 INTEC, 2015. Lecciones aprendidas

año, se modificó la estructura reorganizando los componentes antes descritos, y a solicitud del Inafocam se integró el componente Fortalecimiento institucional del distrito educativo 15-04; a fin de concentrar las actividades específicas de formación y acompañamiento que den respuesta a las necesidades expresas del equipo de gestión y técnico del referido distrito. Así mismo, el Inafocam solicitó adelantar el proceso de reclutamiento del equipo técnico del programa, dado que era necesario capacitarlo en los sentidos y alcances del programa e iniciar prontamente el acompañamiento.

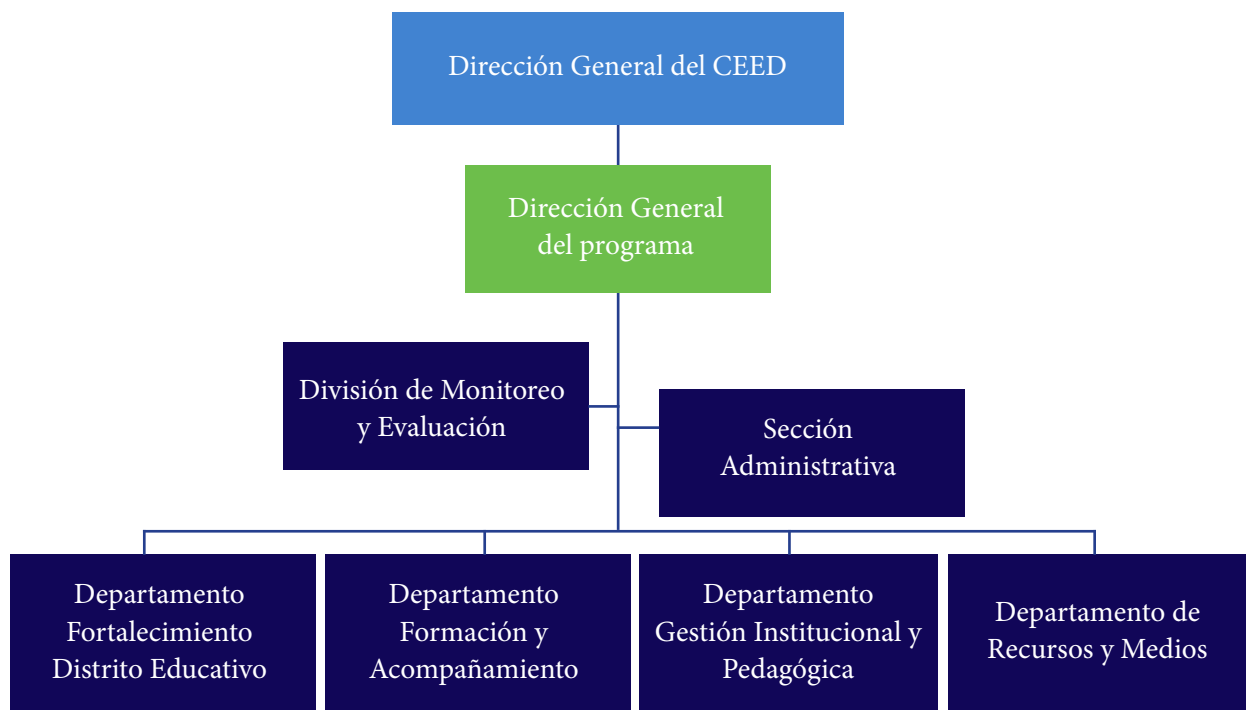
También en esta reestructuración se garantizó que todo el personal que labora para la implementación del programa se dedicara exclusivamente a este, y se *transversalizaron* los componentes Redes de apoyo y Fortalecimiento de las comunidades.

Internamente INTEC concertó acuerdos de servicios con los departamentos de Gestión Humana, Compras y Adquisiciones, y Finanzas para garantizar la canalización y la fluidez de los procesos administrativos y financieros inherentes a este programa y asegurar que los requerimientos respondieran a los lineamientos institucionales y al ritmo operativo del programa (INTEC. Lecciones aprendidas, 2015).

El organigrama actual en INTEC es el siguiente⁵:

5 INTEC, 2014. Informe estructura organizacional de puestos

ESTRUCTURA ORGANIZATIVA GENERAL



3.3.4 ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO A ESCALA DISTRITAL ARTICULACIÓN DISTRITAL

3.3.4.1 REUNIONES Y MESAS DE TRABAJO

Para el éxito de la implementación de la Estrategia se desarrolló un proceso sistémico de coordinación y consulta con la direcciones regionales y distritales, razón por la cual se propició la formación de una mesa interinstitucional de trabajo integrada por la directora regional distrital, el subdirector, coordinadoras técnicas de nivel, ciclo y área, y equipo de coordinación del programa INTEC. En cada una de estas reuniones y mesas de trabajo se levantaron actas de acuerdo, las cuales están archivadas en el Inafocam.

Este proceso de coordinación y articulación interinstitucional representó un mecanismo efectivo de socialización de los avances, planificación de procesos, redefinición de estrategias

y diseño de rutas operativas para el desarrollo del programa. Se habían planificado seis mesas de trabajo, pero debido al número de coordinaciones y metodologías de trabajo se llegaron a desarrollar ocho.

3.3.4.2 PLAN OPERATIVO DISTRITAL (POA)

El programa contempla en su implementación un conjunto de estrategias y acciones que debieron ser integradas con el plan operativo distrital (POA). Como resultado de esta actividad se cualificaron y ampliaron las acciones de las políticas 1, 3 y 6 del Plan Decenal de Educación para:

Fortalecer las competencias docentes del nivel primario y del equipo técnico del distrito para la ejecución de un acompañamiento pedagógico a partir del enfoque histórico cultural que promueve INTEC, a través de la Estrategia.

Incluir y consensuar la estrategia de acompañamiento pedagógico, de donde surge la solicitud de integrar dentro del programa al personal docente responsable de bibliotecas, como una población que tiene incidencia directa en los procesos pedagógicos que desarrollan los docentes del nivel.

Fortalecer los programas del MinerD que se impulsan desde el distrito educativo con las escuelas: grupos pedagógicos, apoyo a los equipos de gestión para el trabajo de los temas de *sobreedad*, procesos curriculares y asistencia técnica para la creación o revisión de los planes de mejora.

3.3.5 FORMACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO

3.3.5.1 ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO. CICLO FORMATIVO

La formación es un proceso integral que ha de influir en la actitud del docente, quien debe asumir su desarrollo profesional como un compromiso consigo mismo. En el marco de la Estrategia se le ofrecen institucionalmente oportunidades de participar en instancias formales que coadyuvan a su formación, tales como los denominados ciclos formativos.

El fundamento central del ciclo formativo es que debe existir una integración sistemática

entre formación y acompañamiento. No se trata de que el segundo opere como una instancia supervisora del primero, sino que ambos actúen como dos procesos orgánicamente vinculados. El acompañante pedagógico ha de ser un académico confiable, respetado, con autoridad (cognitiva, afectiva y ética) reconocida por los docentes, y no solo con autoridad devenida de un estatus que le haya sido conferido por ocupar alguna posición formal dentro de la estructura del programa.

3.3.5.2 CONCEPTUALIZACIÓN DEL CICLO FORMATIVO

Un ciclo se define como el espacio de preparación de secuencias didácticas que van a ser implementadas por los docentes en sus aulas. Su duración es de 36 horas y lo realizan los docentes del centro educativo y acompañantes del Profe, organizados por área disciplinaria y ámbito de acción. Se lleva a cabo en el propio centro educativo, centros sede de redes y, en casos muy particulares, en escenarios abiertos a otros públicos fuera del centro. Es función del acompañante recaudar evidencias con la finalidad de emitir juicios fundamentados en relación con el desempeño de todos los participantes en el ciclo.

El núcleo de un ciclo formativo está constituido por los contenidos curriculares del cuatrimestre con el cual se asocia. En relación con tales contenidos, el docente con la mediación del acompañante pedagógico, ha de desarrollar al menos tres tipos de conocimiento:

1. El conocimiento didáctico del contenido (abordajes: cognitivo, histórico y epistemológico; didáctico...).
2. Conocimiento didáctico asociado con el área de conocimiento y el contenido específico que se enseña.
3. Conocimiento de la gestión escolar del contenido (dificultades y obstáculos que podrían incidir en las comprensiones y, por ende, la apropiación de dicho contenido por parte del estudiante).

Cada ciclo formativo inicia con una caracterización, antes y después de los aprendizajes, en los tres niveles de dominio de contenidos: conceptual, actitudinal y procedimental. Esto permite ajustar y reorientar el diseño del ciclo en forma contextualizada, de acuerdo con el modelo constructivista, según se requiera. La secuencia del desarrollo curricular se enmarca en el período lectivo programático que establece el Ministerio de Educación.

3.3.5.3 PARTICIPANTES EN EL CICLO

La estrategia de formación y acompañamiento integra una diversidad de actores como parte integral del ciclo: equipo distrital, docentes, formadores, tutores virtuales, acompañantes pedagógicos...

Durante el año 2014, se inició el proceso de formación de los docentes de los niveles inicial y primario, con el objetivo de responder a las necesidades de formación priorizadas por los maestros de ambos niveles en el estudio línea de base.

A solicitud del distrito, INTEC se incorporó a las jornadas de verano, actividad que no estaba incluida en el diseño inicial, lo que significó un trabajo extra para el equipo técnico y docente de esa institución. Se prepararon todos los documentos requeridos, e INTEC se hizo cargo de la capacitación en el nivel inicial.

3.3.5.4 DURACIÓN DEL CICLO FORMATIVO

El ciclo formativo comprende veinticuatro horas, organizadas sobre tres estrategias principales: sesión de profundización (ocho horas), acompañamiento reflexivo a la práctica (ocho horas), y acompañamiento tutorial al diseño de estrategias de mejora de los aprendizajes (ocho horas). Cada una integra dos momentos permanentes de formación y acompañamiento; uno de carácter grupal y otro de carácter individual o de trabajo entre pares.

A partir de este ciclo formativo se pretende que los docentes —tanto del nivel inicial como del primario— dominen las bases de la revisión y actualización curricular, así como las competencias, sus niveles de dominio y sepan cómo integrarlas efectivamente en su planificación.

Con este ciclo inicial se espera sentar las bases para el desarrollo de los ciclos formativos posteriores que responden a los diferentes ejes temáticos por nivel y por ciclo. El objetivo de la formación desde el Profe es responder a las necesidades de los docentes de manera aplicada e integradora, por lo cual resulta de suma importancia el dominio de estos primeros conceptos básicos.

Los objetivos son los que aparecen en el siguiente cuadro.

Cuadro n.º 2. Propósitos y objetivos del ciclo de formación

Nivel	Propósito general	Objetivos específicos
Inicial	Diseñar y ejecutar planificaciones con calidad y efectividad sobre su accionar educativo en las aulas, integrando los elementos oportunos, pertinentes, cuantificables y evaluables en el abordaje de cada una de las áreas del conocimiento del nivel inicial.	* Analizar el enfoque por competencias para realizar su planificación más intencionada, respetando las edades y las características de los niños, atendiendo al criterio de integralidad. * Elaborar planificaciones que promuevan la incorporación del enfoque por competencias, con correspondencia entre los elementos curriculares y el horario de actividades. * Integrar la evaluación de los aprendizajes al proceso de planificación, haciendo uso de las técnicas e instrumentos que permitan evidenciar el proceso de desarrollo de las competencias.
Primario	Desarrollar y profundizar en el conocimiento de los docentes sobre los enfoques que sustentan el currículo dominicano, sus competencias fundamentales y niveles de dominio.	* Identificar las características de los enfoques que sustentan el currículo dominicano, destacando cómo se vinculan en el proceso enseñanza-aprendizaje. * Analizar las competencias fundamentales que asume el currículo dominicano, enfatizando su importancia para la formación integral del egresado que se aspira a formar. * Establecer la relación entre el perfil del egresado de la educación dominicana, las competencias fundamentales y los diferentes niveles de dominio de estas.

Para medir el impacto del primer ciclo se imparte un pre-test y un pos-test, tanto para el nivel inicial, como para el primario, donde se medirán los conocimientos de los docentes participantes en el ciclo formativo, previo a los talleres y al finalizar estos.

3.3.5.5 SEMINARIO INTERNACIONAL

Durante los días 7, 8 y 9 de noviembre de 2014, se llevó a cabo un seminario internacional dirigido a técnicos docentes, miembros de los equipos de gestión y docentes de los niveles inicial y primario de las escuelas que integran el distrito educativo 15-04. Este seminario fue una iniciativa que forma parte del objetivo específico n.º 2 del Profe: Desarrollar y acompañar procesos sistémicos de formación docente orientados a la mejora de las prácticas docentes y de los aprendizajes de los estudiantes.

Las actividades formativas desarrolladas en el marco del seminario internacional estuvieron a cargo de reputados expositores nacionales, y extranjeros provenientes de Colombia, España, Puerto Rico y Venezuela, que fueron invitados a participar, tomando en cuenta su vasta experiencia profesional en torno a la temática alrededor de la cual giró su intervención.

El seminario contó con la participación de los miembros de los equipos de gestión de las 34 escuelas y de los 21 liceos que integran el distrito educativo 15-04 y de la regional 15. El total de participantes fue de 358.

3.3.5.6 ESPECIALIZACIONES, DIPLOMADOS Y MAESTRÍAS

Durante el año 2014, se iniciaron el diplomado y la especialidad en acompañamiento pedagógico, cuyo propósito es propiciar el desarrollo de competencias técnico-pedagógicas del equipo del distrito educativo, fortaleciendo su perfil, y el desarrollo personal y profesional para acompañar a los docentes en los centros educativos.

A solicitud del Inafocam, se incluyeron en la nómina de inscritos cinco técnicos del equipo regional para que se preparen en las mismas competencias de los equipos distritales. De esa forma se asegura una comprensión similar de este proceso.

En el año 2015 se dará inicio a la Maestría en Gestión, dirigida a los directores de los centros educativos.



Capacitación de docentes del nivel inicial. Distrito educativo 15-04, jornada de verano de 2014



Jornada de verano de 2014, distrito educativo 15-04



Aplicación de evaluación (línea de base) de los aprendizajes de los estudiantes. Escuela del distrito educativo 15-04, octubre de 2014

C A P Í T U L O 4

LÍNEA DE BASE. INTEC⁶

Para la estructuración de la línea base se realizaron tres estudios:

- ▶ Análisis de las prácticas de gestión institucional y pedagógica de los centros del distrito educativo 15-04, a fin de orientar las estrategias y acciones del presente programa.
- ▶ Evaluación de las prácticas pedagógicas en el nivel inicial.
- ▶ Evaluación diagnóstica de los aprendizajes en Comprensión Lectora (CL) Matemáticas (MT), Ciencias sociales (CC. SS.) y Ciencias de la Naturaleza (CC. N.).

A continuación se presentan los resultados más relevantes de cada uno de estos estudios.

4.1 ESTUDIO: ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN INSTITUCIONAL Y PEDAGÓGICA DE LOS CENTROS DEL DISTRITO EDUCATIVO 15-04

4.1.1 MARCO CONCEPTUAL

El marco teórico que sustenta este estudio se fundamenta en la comprensión del desarrollo profesional docente como factor de calidad en los centros educativos. Desde los movimientos de mejora y cambio de la escuela, se entiende que el desarrollo profesional docente es un elemento fundamental en el crecimiento integral del centro educativo. Esta visión hace referencia a la manera de concebir que un centro funciona mejor cuando hay un desarrollo profesional de los profesores y un crecimiento de la escuela como organización.

6 INTEC, agosto 2014. Informe final, Estudio línea de base

En este sentido, autores como Ainscow y otros (2001) entienden que “La escuela no mejorará al menos que los profesores mejoren su formación, individual y colectivamente... Si el centro educativo quiere mejorar en su conjunto, debe haber muchas oportunidades de desarrollo de los docentes para que estos puedan aprender juntos y obtengan un aprendizaje colaborativo que tenga lugar en las mismas aulas”.

Por su parte, Marcelo (1995) sostiene que una escuela en desarrollo es aquella en la que se produce la convergencia de tres dimensiones claves para la mejora de la educación: el desarrollo profesional del profesor, el desarrollo del currículo y el desarrollo de la gestión escolar.

Por lo expuesto anteriormente, el presente estudio se ha sustentado en el análisis de las prácticas de gestión institucional y pedagógica que tienen los centros educativos y, a la vez, en la identificación de las necesidades de formación de los docentes. Estas necesidades se desprenden tanto de las carencias propias que son percibidas como del análisis de la práctica.



Presentación de los resultados (línea de base) de los aprendizajes de los estudiantes, distritos educativos 15-04 y 10-01. Inafocam, febrero de 2015

4.1.2 OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS DEL ESTUDIO

Cuadro n.º 3. Objetivos general y específicos del estudio

Objetivo general	Objetivos específicos
Describir y comprender, a partir de un estudio de naturaleza cuantitativa y cualitativa, las prácticas de gestión institucional y pedagógica que tienen las comunidades educativas que conforman el distrito 15-04.	* Caracterizar la situación sociodemográfica y socioeconómica del contexto en el que están insertos los centros educativos del distrito 15-04. * Describir las prácticas de gestión de los equipos directivos de los centros educativos. * Analizar y comprender las prácticas de la gestión pedagógica que realizan los maestros, coordinadores docentes y directores para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje. * Detectar los factores que actúan como barreras para el ejercicio de una gestión institucional y pedagógica en los centros educativos que contribuya al desarrollo profesional de los miembros de la comunidad educativa (directores y docentes de aula), así como a la gestión de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. * Establecer los niveles de prioridades de formación que requieren los equipos distritales, docentes, coordinadores y directores que deben ser atendidas con la intervención del Programa de Formación y Acompañamiento Centrado en la Escuela.

4.1.3 METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Se optó por una metodología que utilizó la combinación de los enfoques cuantitativo y cualitativo. El estudio cuantitativo adoptó un carácter descriptivo propio de una investigación descriptiva que utilizó el cuestionario como principal instrumento de recogida de información.

El estudio cualitativo se llevó a cabo con el objetivo de dar sentido y comprender el significado que los actores de la comunidad educativa tienen de sus prácticas pedagógicas e institucionales para propiciar los aprendizajes de calidad en los estudiantes. Se utilizaron el grupo de discusión y la observación en el aula a través de registros abiertos. Esta metodología permitió la triangulación, que es un procedimiento de control implementado para garantizar la confiabilidad de los resultados de cualquier investigación (Betrián y otros, 2013).

4.1.4 MUESTRA

Se utilizó el muestreo probabilístico estratificado y fue calculado de manera independiente para cada centro educativo.

En cada uno de los 54 centros de educación primaria del distrito se levantó información con relación a los ámbitos específicos relacionados con la gestión pedagógica e institucional, así como en lo referente a la convivencia escolar y las condiciones en que se encuentran aspectos como la infraestructura, los recursos didácticos, los espacios y el ambiente físico del centro. La muestra seleccionada fue la siguiente.

Cuadro n.º 4. Características de la muestra

Actores	Cantidad
Director y subdirector distrital	2
Técnicos docentes distritales	48
Docentes nivel inicial	67
Docentes 1.º ciclo de primaria	258
Docentes 2.º ciclo de primaria	454
Directores de los niveles primario y media	56
Subdirectores de los niveles primario y media	56
Coordinadores docentes de los niveles primario y media	67
Orientadores de los niveles primario y media	94
Bibliotecarios	12

Cuadro n.º 5. Instrumentos aplicados en la recogida de información

Instrumentos	Información
Cuestionario a estudiantes	Relaciones con la familia y el ambiente escolar.
Cuestionario a docentes	Prácticas pedagógicas, clima escolar, espacios de formación continua, las actividades que realizan, estrategias de evaluación que utilizan y valoración de la gestión del centro.
Cuestionario a directores	Documentos y estrategias que utilizan para la gestión, su formación, e informaciones generales del centro.
Cuestionario a coordinadores docentes	Valoración del clima escolar, apreciación sobre los principales problemas en los centros, las actividades que realizan, sus necesidades de formación, entre otros.
Guía de observación de los centros	Inventario de la infraestructura y servicios que posee la escuela, así como de sus condiciones.
Cuestionario de autoevaluación	Aplicado a los docentes del primer y segundo ciclo de básica en los seis centros sede de redes.

4.1.5 HALLAZGOS

El estudio permitió consignar evidencias en caracterización de los centros educativos, equipos distritales, del personal docente, gestión institucional, gestión pedagógica, acompañamiento pedagógico, convivencia escolar, formación continua y necesidades de formación. A continuación se presentan algunos resultados relevantes del estudio.

4.1.6 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS CENTROS DEL DISTRITO 15-04

MATRÍCULA ESTUDIANTIL

La mayor parte de la matrícula estudiantil del distrito educativo 15-04 corresponde al nivel básico, ya que un 63 % de los estudiantes pertenecen a dicho nivel. El 27 % corresponde al nivel medio modalidad general, y el restante 10.4 % a la modalidad técnico-profesional.

SOBREEDAD

El mayor porcentaje se encuentra en educación media, nivel en el que el rango está entre el 2 % y el 64 %. En básica el rango más elevado llega al 20 %. Los niveles de *repitencia* que se encontraron en el distrito educativo son de un 21 %, del cual el 9 % corresponde a abandono.

RECURSOS DIDÁCTICOS

El 70 % de los planteles tienen en sus centros recursos de aprendizaje. El 16 % considera que los libros del centro se encuentran en mal estado, lo que pudiera deberse al hecho de que un porcentaje similar de centros educativos carece de biblioteca (14.3 %). El 87 % de los centros poseen instalaciones deportivas, y el 84.7% tiene laboratorio de informática. La mayoría de los centros tienen un mobiliario aceptable (88 %).

SERVICIOS HIGIÉNICOS

La mayoría de los consultados indican que el 71 % de los baños no funcionan o están en mal estado, carecen de agua o el servicio de esta es muy malo. Alrededor del 30 % de los planteles se encuentran en situación crítica en materia de servicios, lo que coloca al estudiante en situación de vulnerabilidad.

Otro elemento de riesgo es que el 94 % de los centros educativos no tienen señalizaciones de emergencia, además el 66.7 % no tiene un plan para el manejo de emergencias y desastres.

Si bien todos los planteles tienen servicio de energía eléctrica, el 20 % de los consultados plantea que esta no es buena. Alrededor del 74% posee internet. Estos datos pudieran estar indicando que la razón por la cual un porcentaje de las escuelas no tiene Internet es a causa de la calidad de la energía eléctrica.

4.1.7 EQUIPOS TÉCNICOS DISTRITALES

En el marco antes descrito, se ejecuta una consultoría con el objetivo de identificar las competencias de los técnicos que integran el distrito educativo 15-04, por su relación causal demostrada con la efectividad y los niveles de desempeño; y a partir de esa identificación, diseñar una ruta formativa temática. Los ámbitos de acción del diagnóstico son las competencias personales, las competencias técnico-conductuales, las competencias para el trabajo en equipo y la valoración perceptiva de los factores del clima organizacional interno en la unidad estructural.

A partir de la consultoría se utilizó la estrategia de pruebas automatizadas de competencias orientadas al trabajo laboral y gerencial como referente para el análisis de las competencias básicas. El proceso de selección de competencias básicas fue el resultado de un consenso del equipo coordinador del programa, asegurando que estas sirvieran para el análisis de resulta-

dos, las necesidades y la determinación de una estrategia para el fortalecimiento del distrito. Una vez recibido el informe final, INTEC socializó los resultados con el equipo. “Qué bueno ver en mis manos los resultados de algo construido en conjunto, saber que el esfuerzo no es en vano y que hay frutos de cada proceso”, manifestó una técnica docente del distrito educativo 15-04.

En los resultados del diagnóstico de necesidades y clima organizacional del distrito educativo 15-04 se destacan los siguientes hallazgos:

Del total evaluado, el 80 % percibe tener suficiente capacidad técnica para desempeñar sus funciones con éxito. Sin embargo, se resaltan algunos casos en los cuales es necesario reforzar el aprendizaje en el manejo de las tecnologías de la información o en sus potencialidades para acompañar efectivamente a otros.

Se destacan entre los técnicos docentes algunas personas por sus evidentes altas competencias para ejercer sus responsabilidades, al margen de la educación formal o de la titulación académica. El 50 % de los técnicos docentes necesitan algún tipo de abordaje en el ámbito de la alineación de sus competencias referidas a gestión y áreas disciplinarias.

El personal que ingresa a los puestos no recibe la inducción y el entrenamiento necesarios. La estructura funcional (puestos, cantidad, tipos y perfiles) para el distrito educativo demanda adecuación para responder al planteamiento estratégico general.

NECESIDADES DE FORMACIÓN

En la mayoría del equipo técnico distrital existe consenso de que necesitan formación permanente en: comunicación, competencias y su evaluación, uso de las TIC y otros recursos didácticos, competencias técnicas relacionadas con su trabajo, especialización en acompañamiento pedagógico, y capacitaciones específicas que mejoren sus conocimientos en áreas curriculares en las cuales se desempeñan.

4.1.8 GESTIÓN INSTITUCIONAL

DIRECTORES

El liderazgo de los directores es valorado por los maestros, así como por los coordinadores docentes porque en su mayoría realizan actividades que están relacionadas con el desempeño de sus funciones: mantienen a los maestros informados (80.6 %), promueven la innovación (78.2 %), focalizan sus esfuerzos en el aprendizaje de los estudiantes (78.3%), y están abiertos a recibir sugerencias (71-6 %).

NECESIDADES DE FORMACIÓN

Los directores establecen como su principal prioridad en materia de formación la gestión de centros educativos (44 %), seguida por el uso de las TIC (20 %) y la planificación educativa (18 %). En el levantamiento cualitativo se resaltaron además: comunicación, gestión de conflictos, acompañamiento pedagógico y atención a la diversidad.

4.1.9 GESTIÓN PEDAGÓGICA

El 74 % de los maestros perciben que existen deficiencias en relación con el dominio de los contenidos básicos del área curricular que enseñan (Lengua Española, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza), conocimientos de los enfoques estrategias de aprendizaje y estrategias de evaluación.

PLANIFICACIÓN Y EJECUCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Entre un 80 % y un 100 % de los maestros afirman que la planificación es ejecutada, sin embargo, hace falta establecer en los centros criterios sobre los componentes y períodos de ejecución de la planificación en las aulas. Un 88.50 % de los maestros planifican semanalmente, el 93.30 % lo hace mensualmente, el 25.60 % cuatrimestralmente, y el 78.00 % anualmente.

En sus prácticas de planificación los maestros toman en cuenta los contenidos curriculares que les envía el Ministerio de Educación, y los libros de texto son las referencias principales para planificar las unidades didácticas. Aunque el libro es el principal recurso utilizado, le otorgan mucha importancia a la utilización de recursos del medio para impartir las clases, es decir, utilizan el medioambiente social como recurso de aprendizaje. El uso de la tecnología es recomendado para la búsqueda de información por internet.

Las estrategias de evaluación utilizadas en el aula son pruebas escritas (52.20 %), pruebas orales (66.20 %), y autoevaluación (58.8 %). El desarrollo de mucho contenido curricular en poco tiempo y la sobrepoblación de las aulas dificultan la implementación de estrategias participativas y colaborativas entre los estudiantes.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Los docentes atienden las necesidades especiales de aprendizajes de los estudiantes, sin embargo, ante la falta de información y conocimiento que poseen, envían frecuentemente a sus alumnos al orientador o al psicólogo (74.80 %).

NECESIDADES DE FORMACIÓN EN MATERIA CURRICULAR

Los maestros establecen como sus prioridades de formación: estrategias metodológicas de enseñanza (39 %); dominio cognitivo y procedimental de las competencias y contenidos curriculares (20.4 %); medios y recursos tecnológicos (25 %), y marco conceptual del currículo (17 %).

NECESIDADES DE FORMACIÓN EN GESTIÓN PEDAGÓGICA

Los maestros establecen como sus prioridades la planificación educativa (51.3 %); el manejo de recursos didácticos (20 %) y la evaluación de los aprendizajes (11 %).

4.1.10 ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

GRUPOS PEDAGÓGICOS

La mayoría de los docentes reportan que se reúnen mensualmente en los grupos pedagógicos (57.6 %), con los demás maestros o grupos de gestión (52.3 %), y con los maestros de su área, ciclo o grado (46.8 %). Estos espacios en más de un 50 % funcionan como estrategia para la revisión de las actividades docentes en la escuela.

COORDINADORES DOCENTES

Más de un 50 % de los coordinadores docentes reportan que además de la funciones que les corresponden realizar dedican parte de su tiempo a otras tareas tales como recibir visitas

de los padres (89.7 %), supervisión de la disciplina (96.6 %), y sustituir al director (58.6 %) y a los maestros (48.3 %).

NECESIDADES DE FORMACIÓN

Los coordinadores docentes establecieron tres prioridades para su formación: proceso de acompañamiento e investigación-acción, planificación del acompañamiento, y gestión de conflictos.

4.1.11 CONCLUSIONES

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Todos los planteles son beneficiados con el servicio de luz eléctrica. Aproximadamente en el 86.0 % es clasificado como aceptable o bueno.

Con relación a los muebles: mesas, sillas y butacas..., un 87.6 % de los planteles los califican como aceptables o buenos. Las pizarras (82.4 %) fueron reportadas en condiciones aceptables.

Un 30 % de los centros carecen de un mínimo de espacios que les permitan desarrollar otras actividades, más allá de la docencia (salón de reuniones, biblioteca, centro de recursos de aprendizaje, entre otros).

En términos generales, las escuelas no están preparadas para enfrentar situaciones de riesgo en materia de salud o desastres, lo que coloca a los estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Como producto adicional a este estudio, el Inafocam solicitó fichas educativas, una por cada centro, que fueron elaboradas rigurosamente por INTEC, y se encuentran archivadas en el Instituto a disposición de futuras investigaciones.

LIDERAZGO DIRECTIVO

El proyecto educativo centro, el plan operativo anual y los planes de mejora son herramientas que existen en los centros educativos (entre el 80 % y el 90 %).

El liderazgo de los directores es valorado por los maestros, así como por los coordinadores docentes con relación a las actividades que están relacionadas con el desempeño de sus funciones, que los mantienen informados y les dan autonomía en su trabajo pedagógico.

Desde la gestión institucional se han de replantear las funciones del coordinador docente en el marco de la gestión pedagógica, siguiendo las funciones establecidas por el MinerD.

DOCENTES Y SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

El 50 % de los docentes tienen un segundo trabajo, pero en la mayoría de los casos es dentro del sistema educativo. De esto se concluye que para el programa se tiene una población de maestros que está dedicada mayoritariamente a las actividades de la docencia, aunque sea con dos tandas.

Existen debilidades en la preparación de los docentes que deben ser atendidas en cuanto al dominio de los contenidos básicos del área curricular que enseñan (Lengua Española, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza); conocimientos de los enfoques, y estrategias de aprendizajes y estrategias de evaluación que establece el currículo.

Los dominios de variedad de enfoques, estrategias didácticas, evaluativas y el uso de recursos y actividades que potencien el trabajo individual y en colaboración de los estudiantes son insuficientes, y las que se implementan adquieren, según las prácticas pedagógicas, una connotación de que se aplican rutinaria y mecánicamente.

El estudio pone de manifiesto que los docentes utilizan poco los contenidos y las estrategias que propone el currículo. Este no es el principal referente para conducir la práctica pedagógica en las aulas. Sus prácticas en la planificación informan que toman como referencia los contenidos concretos y específicos que les envía el Ministerio de Educación, y los libros de texto son las referencias principales para planificar las unidades temáticas.

La planificación son realizadas anualmente por los docentes, pero luego no existe un criterio claro sobre los períodos en que estas deben ser desglosadas. Frecuentemente, lo planificado anualmente se desglosa mensual, semanal o diariamente. Sobre los componentes que debe tener una planificación los docentes identifican: objetivos, estrategias y actividades, pero otros señalan que no siguen un patrón de diseño de la planificación porque desde el Ministerio de Educación se van cambiando periódicamente los componentes que se han de cumplir para diseñar la planificación de la docencia.

No se constata por parte de los maestros que los resultados de los estudiantes sean utilizados para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de una revisión de la planificación que reconduzca la enseñanza en el aula según las necesidades detectadas en la evaluación.

ACOMPANIAMIENTO PEDAGÓGICO

El acompañamiento a los docentes en las aulas es una práctica que institucionalmente está asumida por los centros educativos. El 63 % de los coordinadores docentes desempeñan sus funciones en relación con la revisión y realimentación de la planificación docente y el seguimiento de la práctica pedagógica, funciones que están establecidas en el perfil de coordinador docente establecido por el Ministerio de Educación.

El 40.3 % de los directores afirman que los coordinadores docentes cumplen mensualmente con las tareas de la realimentación de la planificación y el seguimiento de las prácticas pedagógicas de los maestros. También, el 71.5 % de los maestros sostienen que los directores y coordinadores dan seguimiento continuo a la planificación.

Los espacios para la reflexión y el acompañamiento de la práctica en un 50 % funcionan como estrategias para la revisión de las actividades docentes en la escuela.

CONVIVENCIA ESCOLAR

Las relaciones interpersonales de los distintos miembros de la comunidad educativa son positivas. La mayoría las define como respetuosas y colaborativas, aunque no están del todo exentas de conflictos en las aulas, situación que se ve agravada por el excesivo número de estudiantes en las clases.

Existen problemas que tienen su origen en las comunidades que luego se convierten en problemas para la convivencia en las escuelas. Algunos de estos son: embarazos en las adolescentes, contaminación, porte de armas, conflictos entre pandillas y violencia escolar.

Se requiere trabajar en las escuelas un proceso de conocimiento y apropiación de las normas de convivencia establecidas por el Ministerio de Educación (2013).

4.2 ESTUDIO ENFOQUES DE ENSEÑANZA EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS DOCENTES DEL NIVEL INICIAL

4.2.1 MARCO CONCEPTUAL

El país está abocado a una transformación de sus estructuras educativas. Las políticas vigentes establecidas para la atención y la protección a la primera infancia están sustentadas en los derechos de la niñez y en el respeto a sus etapas de desarrollo. El objetivo del modelo pedagógico en el nivel inicial es propiciar situaciones de verdaderos aprendizajes en ambientes que favorezcan el desarrollo de competencias y dimensiones de los niños, para formar personas pensantes, analíticas, críticas y creativas, con capacidad de ir construyendo las bases de su educación inicial y permanente.

El currículo dominicano (Minerd, 2014) define competencias como la “capacidad para actuar de manera eficaz y autónoma en contextos y situaciones diversos, movilizandode manera integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores” en los sujetos sobre los cuales recae la labor educativa. La adopción de este enfoque realza y coloca en primer plano los principios que se consideran prioritarios en el currículo del nivel inicial, que son: actividad, juego, aprendizaje significativo, bienestar, inclusión, integración, interacción, autonomía y realidad.

Formar profesionales de la educación con las competencias necesarias para desempeñarse en el nivel educativo que aborda esta etapa crucial de la vida es una tarea de suma complejidad que implica desafíos enormes en la sociedad actual.

Cuadro n.º 6. Objetivos general y específicos del estudio

Objetivo general	Objetivos específicos
Realizar un diagnóstico que permita caracterizar las prácticas pedagógicas y detectar las necesidades de formación que presentan los docentes del nivel inicial que participan del Programa Formación y Acompañamiento Docente Centrado en las escuelas del distrito educativo 15-04.	Caracterizar las prácticas de los docentes del nivel inicial de las escuelas del distrito educativo 15-04, para identificar los aspectos que son objeto de mejora y aquellos que se presentan como fortalezas, con miras a implementar planes de formación y acompañamiento que respondan a sus necesidades y a la vez continúen optimizando el quehacer educativo de los maestros del nivel inicial. Identificar las concepciones que tienen los docentes respecto a cómo se debe desarrollar el modelo pedagógico del nivel inicial y a la vez, articular estas concepciones con los elementos que caracterizan sus prácticas cotidianas en las aulas. Detectar las necesidades de formación de las docentes del nivel inicial en el distrito educativo 15-04, con la finalidad de orientar planes formativos que contribuyan a la superación de estas necesidades con el fin de alcanzar un mejor aprendizaje para nuestros estudiantes.

4.2.2 METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

El enfoque metodológico se corresponde con el de un estudio descriptivo orientado a la comprensión, en el cual se utilizó una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas para la recogida de información. Se llevó a cabo básicamente mediante tres técnicas: la observación directa utilizando una pauta observacional, grupos focales, y una encuesta que se centró en la detección de las necesidades de formación y en la autoevaluación con la que el propio docente podía evaluar su práctica y posicionarse frente a ella.

4.2.3 MUESTRA

Estuvo compuesta por 67 maestros a los cuales se les aplicó el instrumento de observación de la práctica docente en las aulas de inicial y el cuestionario de detección de las necesidades de formación y de autoevaluación. Los datos cualitativos se levantaron en seis grupos de discusión que se llevaron a cabo en cada una de las redes de los centros que forman parte del Programa Formación y Acompañamiento de Docentes Centrado en la Escuela.

El muestreo para la parte cualitativa del estudio fue de manera intencional y para ello se tomó como criterio de selección que fuesen docentes del nivel inicial, y que representaran a los centros educativos del distrito 15-04.

Cuadro n.º 7. Instrumentos aplicados en la recogida de datos

Observación de la práctica docente	Instrumento de observación que valora aspectos del modelo pedagógico del nivel inicial como son: principios, estrategias, procesos pedagógicos, planificación, evaluación, horario de actividades, ambiente y las producciones de los niños.
Encuesta a docentes	Instrumento entregado a los docentes en el cual de manera libre estos expresaran sus necesidades e intereses. Estructurado en tres partes (1) Caracterización de la población docente del nivel inicial y de las prácticas, y acompañamiento pedagógico que tienen los docentes. (2) Autoevaluación del dominio que el docente tiene sobre enfoques, estrategias metodológicas y currículo del nivel inicial. (3) Priorización de sus necesidades de formación para su mejor desempeño.
Grupos focales	Cuestionario para un mínimo de siete y un máximo de diez docentes por cada red, conducidos por un moderador, quien formuló las preguntas, al mismo tiempo que propiciaba un clima ameno, positivo y amigable que facilitara la libre expresión de las docentes.

4.2.4 HALLAZGOS

A continuación se destacan los hallazgos principales.

PLANIFICACIÓN

En el 54 % de los casos se encontraron evidencias de que se cumple con la planificación conforme a las estrategias establecidas en el currículo, proyecto de aula y centro de interés. Sin embargo, solo en un 50 % de los casos la planificación refleja los principios del currículo vigente de este nivel. El 47 % evidencia de manera significativa coherencia entre los elementos de la planificación. Asimismo, alrededor de un 41 % muestra que su planificación está acorde con las características de los niños. Un 29 % demuestra que la planificación recoge o toma en cuenta los intereses de los niños.

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

En el 77.3 % de los casos no se observan evidencias de recursos para la evaluación de los aprendizajes de los niños. El 9.1 % de los docentes utilizan instrumentos para evaluar continuamente los aprendizajes de los niños (portafolio, lista de cotejo, rúbrica, registro anecdótico y pauta). El 42.4 % no completa el registro de grado a la fecha, por lo que no cuenta con las informaciones requeridas en sus elementos.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

En un 59 % de los casos no se observa o no hay evidencia de la presencia del juego en la planificación, el desarrollo y la evaluación de los procesos pedagógicos.

HORARIO DE APRENDIZAJES

Con respecto al cumplimiento de los momentos establecidos para el nivel inicial, se observó que el 15.2 % de los docentes los cumple en su totalidad, y el 36.4 % de manera sustancial.

AMBIENTE DEL SALÓN DE CLASE

Para medir el aspecto relacionado con el ambiente del salón, el equipo tomó en cuenta 15 indicadores que ayudan a valorar la eficiencia y la eficacia de la labor docente para generar una ambiente adecuado en el aula.

En la mayoría de los indicadores relacionados con la medición del ambiente adecuado del salón existe evidencia de buenas prácticas docentes. Se destaca la colocación de carteles en el salón del modelo pedagógico, seguida de la debida organización de las zonas de juego y la colocación del mobiliario, materiales y recursos en cada zona correspondiente. El estudio arroja una alta valoración también de la limpieza, organización y condición acogedora del salón, en la presentación de equipos y materiales libres de polvo y sucio.

En el 63 % existe presencia de las producciones de los niños y en la ambientación del salón de clase.

CONDICIONES FÍSICAS DEL SALÓN

El 66.7 % mostró evidencia de estar libre de quebraduras, hoyos, roturas y desprendimientos de alguna de sus partes. En el 92.4 % de los casos se encontró poca o ninguna evidencia de tomacorrientes protegidos. La verificación de la ventilación del salón y la disponibilidad de circulación cruzada del aire es adecuada en un 69.7 %.

PRODUCCIONES DE LOS NIÑOS

El 30.3 % de los trabajos muestra evidencia de expresión de creatividad, conocimientos e ideas de los niños. El 56.1 % de los trabajos observados constituyen una muestra de labores de los niños relacionadas con las actividades de planificación. En más del 50 % de los casos existe poca o ninguna evidencia del desarrollo de diversas destrezas, como coloreado, recortado, doblado o rasgado.

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

De acuerdo con los hallazgos del presente estudio, las necesidades de formación de los docentes del nivel inicial son las siguientes:

El diseño curricular del nivel inicial. Es el documento oficial establecido por el Ministerio de Educación. Este traza las pautas concretas para la realización de los diversos abordajes pedagógicos que desde los espacios educativos se deben desarrollar con los niños desde la primera infancia (de 0-6 años) y que el maestro debe aplicar.

Es urgente tomar medidas en la formación docente, con relación al cumplimiento del currículo del nivel inicial vigente, particularmente en aspectos como: planificación educativa,

metodología juego-trabajo, zonas de juego, técnicas de disciplina y manejo de situaciones conductuales, establecimiento de una rutina diaria, enfoque por competencias, procesos de planificación, evaluación de aprendizajes, ambientación y recursos de aprendizaje.

El mayor reto será diseñar estrategias que permitan competir con la improvisación y el empirismo que se observa en la práctica docente.

4.3 ESTUDIO DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES EN LOS CONTENIDOS DE LAS ÁREAS: COMPRENSIÓN LECTORA (CL), MATEMÁTICAS (MT), CIENCIAS SOCIALES (CC. SS.) Y CIENCIAS DE LA NATURALEZA (CC. N.)

MARCO CONCEPTUAL

La estrategia marco de apoyo se fundamenta en una propuesta de formación-acompañamiento sistémico de docentes en servicio, donde el eje de atención prioritario son el desarrollo y el fortalecimiento de competencias docentes de manera integral en el aspecto disciplinar de su área de formación o actuación específica pedagógico-curricular, con la clara intencionalidad de mejorar los procesos, ambientes y resultados de aprendizajes en sus comunidades educativas.

Para el desarrollo del programa se consideró necesario disponer de datos iniciales que permitiesen detectar los cambios en cuanto al dominio de los estudiantes en los contenidos de las asignaturas consideradas básicas: Comprensión Lectora (CL), Matemáticas (MT), Ciencias Sociales (CC. SS.) y Ciencias de la Naturaleza (CC. N.). Por lo tanto, el propósito de este estudio es disponer de información confiable y oportuna que permita identificar el efecto del programa de acompañamiento en las escuelas beneficiadas, en función de los aprendizajes de niños del 1.º al 6.º grado del nivel básico, con el fin de mejorar la eficacia de dicho programa.

Cuadro n.º 8. Objetivos general y específicos del estudio

Objetivo general	Objetivos específicos
* Diagnosticar los niveles de progreso en los aprendizajes de las áreas curriculares de Lengua Española, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales que han alcanzado los estudiantes del nivel primario de los centros educativos que componen el distrito 15-04, al inicio del año escolar 2014-2015.	* Establecer los niveles actuales de aprendizajes en los estudiantes de 1.º a 3.º grado del nivel primario en el distrito educativo 15-04, en las áreas de Lengua Española, Matemáticas, y de 4.º al 6.º grado, en las áreas de Lengua Española, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, a través de la aplicación de pruebas diagnósticas. * Identificar, según el nivel de dificultad de respuesta de los ítems, los contenidos de Lengua Española, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales en los que los estudiantes presentan mayores dificultades. * Generar una línea basal del nivel de dominio de los aprendizajes al inicio de la implementación del programa de acompañamiento que permita identificar posteriormente los cambios en dicho dominio como resultado del programa. * Disponer de información sobre un grupo control o muestra espejo de estudiantes de escuelas semejantes a las insertas en el programa, de otro distrito educativo (15-02), que no sea objeto de atención por parte del programa; y que permita filtrar la influencia de otras variables relacionadas con el sistema educativo sobre los cambios observados.

4.3.1 METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

El enfoque metodológico corresponde a un estudio cuantitativo de evaluación de programa centrada en la evaluación de resultados (*output*). El estudio es descriptivo y comparativo intra- e intergrupos, con diseño cuasi-experimental, de grupo de control. Para su selección se consideraron los siguientes aspectos: zona geográfica semejante, zona 27 de Febrero al oeste del Oza- ma, nivel socioeconómico semejante, la misma regional y parámetros educativos semejantes.

El diseño es censal, y está centrado en 33 centros del distrito 15-04, más una muestra de control de seis centros del distrito 15-02. La evaluación se efectuó mediante pruebas diagnósticas desarrolladas *ad hoc* para los grados considerados, y validadas en otros programas e investigaciones.

Este es el primer aporte de un estudio longitudinal de cohorte, que se ha de desarrollar posteriormente por dos años.

4.3.2 MUESTRA

La muestra estuvo integrada por estudiantes de los centros participantes del programa Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela (EFCCE). Se seleccionó un mínimo de 30 estudiantes por cada grado (del 1.º al 6.º) de cada escuela. Se realizó una selección aleatoria de secciones de cada grado, asegurándose —cuando fuese posible— de que se escogieran al menos 30 estudiantes.

La población del estudio la componen 19 438 estudiantes en 586 secciones de las escuelas de educación primaria del sector oficial, que participan en el Programa de Formación y Acompañamiento Centrado en la Escuela, en el distrito educativo 15-04.

Se seleccionaron seis escuelas del distrito 15-02, con características semejantes a las del 15-04, en cuanto a su composición sociodemográfica, extensión y ubicación en la ciudad de Santo Domingo, que sirvieron de grupo control (“grupo espejo”). Esta muestra de comparación corresponde a un 15 % de la cantidad de centros participantes. Los estudiantes que iban a participar fueron seleccionados por el mismo procedimiento detallado para el grupo experimental.

Cuadro n.º 9. Descripción de la muestra

Grupo	Secciones			Estudiantes		
	Total	Selección	% selección	Total	Selección	% selección
Intervención	586	384	66 %	19 438	8835	45 %
Espejo	146	87	60 %	5028	1610	32 %
Total general	732	471	64 %	24 466	10 445	43 %

4.3.3 INSTRUMENTOS APLICADOS

Se emplearon las pruebas de consorcio INTEC-PUCMM. Para los grados del 1.º al 3.º, se aplicaron pruebas de Comprensión Lectora y de Matemáticas, y para los grados del 4.º al 6.º se agregaron pruebas de Ciencias Sociales y de Ciencias de la Naturaleza, elaboradas *ad hoc* por PUCMM (Ciencias de la Naturaleza) e INTEC (Ciencias Sociales).

4.3.4 RESULTADOS POR ÁREAS CURRICULARES POR GRADOS Y DIMENSIONES

Los resultados en Comprensión Lectora y Matemáticas se presentan desagregados por contenidos y grados. Otros resultados de áreas incluidas en el estudio se consignarán en el segundo informe de sistematización.

Cuadro n.º 10. Resultados generales por áreas curriculares y grados

Grado	ÁREA			
	Comprensión Lectora	Matemáticas	Ciencias de la Naturaleza	Ciencias Sociales
1.º	41.66	29.04		
2.º	41.10	46.63		
3.º	43.46	49.78	35.09	35.82
4.º	43.94	32.71	32.66	35.88
5.º	46.78	37.31	27.21	41.04
6.º	52.86	33.85		31.34

**Cuadro n.º 11. Resultados por áreas curriculares, dimensión y grado:
Comprensión Lectora**

Dimensión	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º
Comprensión oral	49.05 %	36.03 %	49.63	46.16		
Comprensión lectora	23.80 %	43.27 %	48.20	50.68		
Decodificación de palabras	57.65 %					
Comprensión inferencial			29.32	45.30	48.77	53.14
Comprensión literal			27.37	3.96	46.70	54.53

Resultados por áreas curriculares, dimensión y grado: Matemáticas

Cuadro n.º 12. Análisis de Matemáticas para el 1.º grado

	Intervención media	Espejo media	Total media
Números	29.49	27.13	29.11
Suma	34.66	27.45	33.51
Mediciones	53.19	44.67	51.82
Fracciones comunes	9.62	3.09	8.57
Resta	26.85	18.17	25.46
Geometría	45.27	36.25	43.82
Estadística	21.84	16.49	20.99
% total de la prueba	30.48	24.33	29.47

Cuadro n.º 13. Análisis de Matemáticas para el 2.º grado

	Intervención media	Espejo media	Total media
Números	43.99	40.80	43.54
Mediciones	45.18	43.86	45.00
Geometría	43.79	40.57	43.34
Estadística	31.70	25.14	30.78
Suma	36.85	35.57	36.67
Fracciones comunes	18.35	18.29	18.34
% total de la prueba	38.09	35.51	37.73

Cuadro n.º 14. Análisis de Matemáticas para el 3.º grado

	Intervención media	Espejo media	Total media
Datos, probabilidad	24.82	20.00	24.10
Números	22.83	21.79	22.68
Mediciones	31.52	29.31	31.19
Geometría: posición, forma	29.60	19.42	28.07
% total de la prueba	24.49	22.74	24.25

Cuadro n.º 15. Análisis de Matemáticas para el 4.º grado

	Intervención media	Espejo media	Total media
Datos, probabilidad	36.67	27.42	35.48
Números	34.32	34.36	34.33
Mediciones	50.08	65.00	51.99
Geometría: posición, forma	40.32	42.19	40.57
% total de la prueba	36.03	34.37	35.82

Cuadro n.º 16. Análisis de Matemáticas para el 5.º grado

	Intervención media	Espejo media	Total media
Números	32.68	31.12	32.46
Datos, probabilidad	30.90	24.69	30.01
Mediciones	34.30	30.11	33.70
Funciones, relaciones, ecuaciones	33.97	21.62	32.12
Geometría: posición, forma	44.25	39.10	43.52
Geometría: simetría, congruencia...	41.55	29.17	39.76
Proporcionalidad	7.75	4.55	7.32
% total de la prueba	33.68	30.90	33.29

Cuadro n.º 17. Análisis de Matemáticas para el 6.º grado

	Intervención media	Espejo media	Total media
Números	34.31	26.09	34.16
Datos, probabilidad	26.89	33.33	27.01
Mediciones	36.96	16.67	36.59
Funciones, relaciones, ecuaciones	47.37	.	47.37
Geometría: posición, forma	48.27	.00	47.38
Geometría: simetría, congruencia...	37.50	.	37.50
Proporcionalidad	14.29	.	14.29
% total de la prueba	37.73	37.75	37.73

4.3.5 CONCLUSIONES

El resultado global en cada área —independientemente del grado— muestra que los estudiantes del distrito 15-04 obtienen en promedio puntuaciones más elevadas en CL, MT y CC. N., así como en la puntuación global (todas las áreas) que los del grupo control.

De todas maneras, el porcentaje de respuestas correctas en todas las áreas es bajo (promedio de 36 %). El área que logró el porcentaje promedio más elevado fue Comprensión Lectora, con apenas un 44 %. El área de resultado general más bajo fue Ciencias de la Naturaleza, con un 36 %.

Este estudio permitió establecer cuáles son las dimensiones específicas de cada área que requieren ser mejoradas.

Los niveles de logro de estudiantes del distrito 15-04 fueron relativamente bajos (entre 30 % y 44 %), pero superiores a los del grupo control en CL, MT, CC. N., y total.

La comparación entre estudiantes del distrito 15-04 y el 15-02 (grupo control), detecta que, en general, los resultados por asignaturas del 15-04, en especial en CL y MT, son superiores a los del 15-02, en la mayoría de los grados.

Dentro del distrito 15-02 existen escuelas con elevado perfil, y que obtienen puntuaciones buenas o excelentes en las diferentes áreas, mientras existen otras con muchas oportunidades

de mejora. La situación de cada escuela por grado y área académica y bajo diferentes parámetros constituye un instrumento crucial para planificadores.

No se detectaron diferencias graves ligadas al sexo o a la edad en el rendimiento de estudiantes en las pruebas. Estos parámetros tienen algunas variaciones, dependiendo del centro educativo, y deben ser tomadas en cuenta en cada caso particular.



Aplicación de prueba de evaluación (línea de base) de los aprendizajes de los estudiantes. Escuela del distrito educativo 15-04, octubre de 2014

PUCMM
PROPUESTA TÉCNICA
Y EJECUCIÓN



Capacitación de directores del distrito educativo 10-01, septiembre de 2014. PUCMM



Capacitación de docentes del distrito educativo 10-01, noviembre de 2014. PUCMM

C A P Í T U L O 5

PUCMM. PROPUESTA TÉCNICA Y EJECUCIÓN

5.1 JURISDICCIÓN Y SITUACIÓN GEOGRÁFICA DEL DISTRITO EDUCATIVO 10-01

La jurisdicción del distrito educativo 10-01 abarca, en el área urbana de Santo Domingo Norte, los sectores de Villa Mella, Santa Cruz, El Edén, Guaricano y San Felipe, con sus respectivos barrios. Y en la zona rural, los parajes de Licey, Mancebo, Mata Gorda, Mata San Juan, Sierra Prieta, Los Vizcaíno, Buenos Aires, Hoyos Oscuros, Kilómetro 26, Duquesa, La Jacagua, Los Cazabes, Higüero Abajo, Cajulito, La Gina, Loma de Mateo, Los Mameyes, Amor a Dios, Maricao, La Bomba y Batey Guanuma.

El distrito educativo funciona operativamente en cuatro redes (red 1 Guaricano, red 2 Santa Cruz, red 3 San Felipe y red 4 rural), cada una de las cuales abarca un grupo de escuelas que se encuentran territorialmente próximas o ubicadas en zonas con características similares.

5.2 FUNDAMENTACIÓN

Una de las lecciones aprendidas en los sistemas educativos es que los docentes deben participar en todos aquellos procesos que involucren su quehacer, para analizar, reflexionar, proponer y conocer referentes teóricos. Es necesario, por lo tanto, contemplar los distintos ámbitos de socialización profesional desde la noción de desarrollo profesional docente para colaborar en el avance de la calidad educativa del país, empoderando a los docentes de capacidades y competencias, tanto en el análisis crítico como en la elaboración de sus propios compromisos que implican avances en los aprendizajes de los alumnos.

Este enfoque se basa en la idea de que la institución escolar es el espacio de trabajo donde surgen los problemas y se puede resolver la mayor parte de ellos. De este modo, se detectan situaciones reales y significativas para un determinado grupo de maestros, que se convierten en objeto de reflexión y análisis.

La lectura y la escritura constituyen el medio ideal para la formación del espíritu científico y la transformación de las mentes (Patiño, 2006). Por otro lado, la lectura y la escritura son las herramientas más idóneas para que el docente se empodere del conocimiento y del lenguaje propios de las disciplinas que se van a cursar, lo cual supone no únicamente la adquisición del vocabulario de estas, sino también el análisis de sus teorías, de los debates que generan, así como de los modos como se construye el conocimiento en dichas disciplinas.

5.3 OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

OBJETIVOS GENERALES

Sentar las bases para el desarrollo de la autonomía y la autogestión de los diferentes actores del proceso educativo en los distritos educativos.

Promover los principios, objetivos y estrategias definidos por el Inafocam en el Marco de formación continua.

Vincular los planes de estudio de la formación inicial docente y de los posgrados de la PUCMM con la Estrategia de Acompañamiento para la Formación de Docentes Centrada en la Escuela.

Fortalecer una cultura de diálogo permanente con los principales actores del quehacer educativo: MinerD-Inafocam, universidad y los diferentes integrantes de los centros educativos objeto del acompañamiento.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Operativizar y contextualizar el currículo, de acuerdo con las necesidades de la población estudiantil.

Empoderar a los docentes de los mejores enfoques de enseñanza y prácticas educativas en las áreas objeto de pruebas (Lengua Española, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales).

Elaborar y aplicar planes de mejora en los centros, que incidan en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Desarrollar procesos efectivos para mejorar la gestión administrativa del distrito educativo y de los centros intervenidos.

Efectuar la evaluación de proceso de los aprendizajes de los estudiantes y utilizar los resultados de la evaluación para hacer ajustes estratégicos en los planes de mejora.

Utilizar las TIC como mediadoras para lograr el enriquecimiento de los aprendizajes.

Crear ambientes de aprendizaje enriquecedores en los centros educativos.

Lograr sinergias entre todos los actores de los centros que permitan enfocarse en mejorar los aprendizajes estudiantiles.

Instaurar en las escuelas una cultura de estudio, actualización e innovación permanentes.

Crear lazos estables de relación con los padres, grupos sociales y demás agentes de la comunidad.

Desarrollar un liderazgo pedagógico e innovador en la gestión de los centros educativos de la Estrategia.

Durante el primer año de ejecución del programa se mantuvieron todos los objetivos específicos, a excepción del concerniente al desarrollo de competencias para el manejo de las TIC. Este se postergó porque el diagnóstico arrojó limitaciones de los servicios básicos e inadecuados infraestructura y equipamiento que impedirían el desarrollo efectivo de competencias a través de esta modalidad de enseñanza.

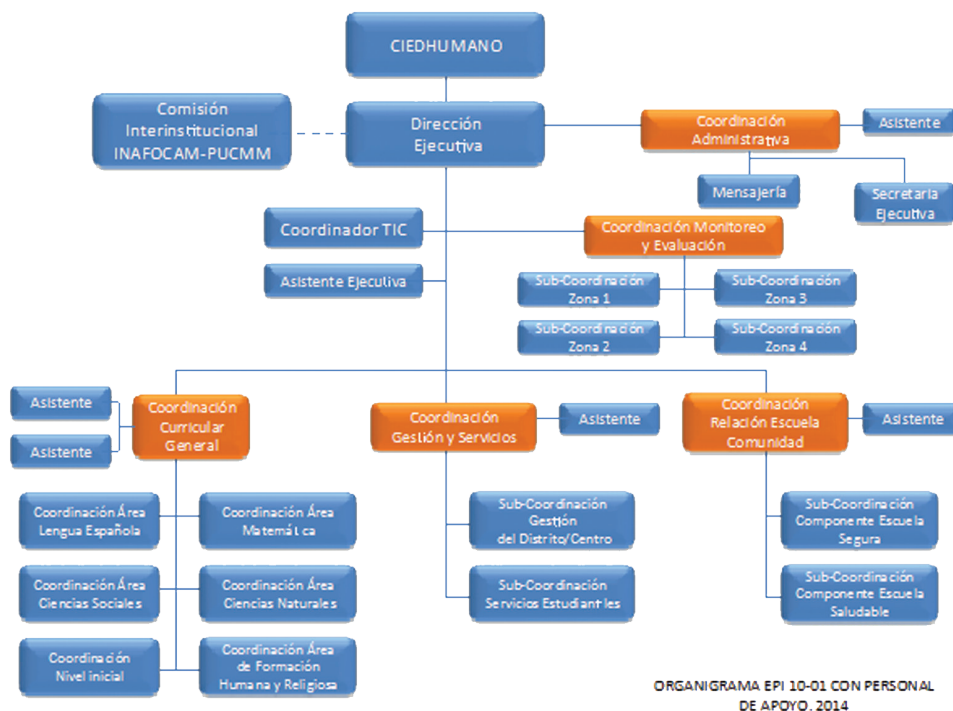
5.4 ESTRUCTURA INSTITUCIONAL

Desde los inicios de la ejecución de la Estrategia se concibió que el programa se desarrollara desde el Centro de Investigación en Educación y Desarrollo Humano (CIED-Humano), con una estructura de gestión académica y administrativa. Sin embargo, la puesta en marcha de los procedimientos internos que exige la Estrategia impuso cambios en la estructura prevista.

En tal sentido, la coordinación de monitoreo y evaluación se redimensiona. En la actualidad, esta coordinación monitorea la Estrategia de forma holística y no solo el aprendizaje de los estudiantes. Más explícitamente, dirige la logística general de la Estrategia, el rendimiento del equipo que interviene en su desarrollo, y es responsable de elaborar, controlar, medir y publicar los cronogramas de ejecución de las acciones y procesos, a partir de los insumos de los coordinadores de los componentes y áreas.

En cuanto a la gestión, se asocian dos componentes independientes: coordinación de gestión y servicios y coordinación relación escuela–comunidad en un nuevo componente: coordinación de gestión, servicios y comunidad, debido a que incluyen actividades comunes y, con ello, la ejecución de las acciones proporciona mayor efectividad y rendimiento de los recursos.

El organigrama actual de la PUCMM para el programa es el que se muestra a continuación:



5.5 ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DISTRITAL⁷

La articulación distrital ha sido un proceso que ha permitido a ambos equipos avanzar hacia una coordinación más efectiva, al establecimiento de confianzas y al trabajo en equipo. Esta coordinación —establecida en las mesas de trabajo— ha permitido aunar visiones compartidas respecto del aprendizaje y, principalmente, iniciar la instalación de una cultura de colaboración centrada en el aprendizaje, desde el desarrollo del distrito hasta los centros educativos como organizaciones profesionales que aportan al logro de los objetivos propuestos en sentido general y, en particular, para cada escuela.

De acuerdo con la realidad socio-territorial, la PUCMM ha estructurado el trabajo en ocho redes de acompañantes (el distrito las tiene agrupadas en cuatro). Para cada red se ha designado un coordinador, que tiene a su cargo la supervisión del proceso de acompañamiento curricular y de gestión en la red asignada. De esta manera, se puede establecer un canal de comunicación entre el distrito, el coordinador y la red de acompañantes para la elaboración de métodos, estrategias y planes de trabajo, y para construir de forma colaborativa el camino más eficiente en la obtención de los logros esperados.

5.6 REUNIONES Y MESAS DE TRABAJO

En lo que respecta a la estructura, se integró una mesa distrital como órgano representativo de todas las instancias que forman parte del distrito: Dirección Distrital, Dirección de Centros Educativos, Asociación Dominicana de Profesores (ADP), docentes, etc. Esta mesa distrital está en interacción permanente con el equipo de coordinación de la Estrategia, tanto en sesiones ordinarias como extraordinarias.

La mesa distrital está involucrada de manera especial en los procesos formativos desarrollados con cada uno de los actores en el ámbito del distrito y de los centros educativos. De igual modo, participa en los procesos de formación de formadores, como una manera de fortalecer el entendimiento común acerca de los principios, fundamentos y procedimientos que guían la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela.

Otro organismo alrededor del cual se estructura la articulación distrital de la Estrategia lo constituye la comisión interinstitucional. Esta comisión se creó con el objetivo de orientar la interacción entre la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra y el Ministerio de Educación, en el marco de la implementación de la Estrategia. Más aún, la comisión estará involucrada directamente en la implementación de la Estrategia, mediante la aprobación de las políticas y de los planes generales de intervención, así como de la evaluación general de todo el proceso.

7 PUCMM. Breve relato del proceso de implementación en el distrito educativo 10-01

En este proceso de construcción la articulación distrital traza una ruta de acciones para elaborar de forma conjunta los calendarios de trabajo. Así se han realizado reuniones, visitas y formación de equipos colaborativos de trabajo desde el distrito, tomando en cuenta las estructuras existentes, como son: la junta distrital y los acompañantes que elaboran propuestas que remiten a los coordinadores de grupo.

5.7 COMPONENTES DE LA PROPUESTA

El programa que la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra desarrolla en el distrito 10-01 es de carácter sistémico, e incluye tres componentes: 1. Desarrollo curricular. 2. Relación escuela-comunidad, y 3. Gestión. El segundo componente incluye los subcomponentes escuela segura y escuela saludable. Esta propuesta se desarrolla en dos fases: 1. Diagnóstico y 2. Programas de capacitación a docentes y directivos.

En la primera fase de diagnóstico se elabora una línea base, como punto de partida para diseñar los planes de mejora y acompañamiento a las escuelas, en la búsqueda de la elevación de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de los niños.

5.7.1 COMPONENTE DESARROLLO CURRICULAR

La atención en este componente se dirige a los docentes del último grado del nivel inicial (preprimaria) y los primeros seis grados del nivel primario en las áreas de Lengua Española, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. Se implementa una metodología de cursos-talleres modulares combinados con investigación-acción sobre la propia práctica de cada actor y se relacionará estrechamente con la evaluación de proceso de los aprendizajes de los estudiantes.

5.7.2 COMPONENTE RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD

Este componente tiene dos subcomponentes: escuela saludable y escuela segura. Ambos permean cada una de las acciones planificadas para el componente en su totalidad.

Hoy existe consenso en cuanto a que los padres son agentes esenciales en la educación de sus hijos. Su participación es de suma importancia para el éxito, tanto del estudiante como de la escuela. Así lo es también el vínculo con los miembros de la comunidad, especialmente si se desea mantener relaciones recíprocas entre todos los sectores.

Por esta razón fundamental, el componente incluye diversas actividades, tales como: talleres de padres, ferias de lectura y escritura, cuenta-cuentos, talleres de creatividad, espacios para leer y escribir con un propósito, muestras artísticas y culturales y obras teatrales, clubes de lectura, recreos divertidos, y el uso funcional de las bibliotecas escolares con las que cuenta el centro educativo, boletines, afiches... Todas ellas están encaminadas a promover la vinculación de la escuela con los padres, clubes, líderes comunitarios, asociaciones, empresas y ciudadanos en general, como estrategia para elevar la calidad de los aprendizajes de los niños y contribuir a la formación de individuos críticos, democráticos y participativos, capaces de desenvolverse en la sociedad.

5.7.3 ESCUELA SALUDABLE

En este subcomponente se busca proveer información y sensibilizar sobre salud preventiva, hábitos de higiene y temas relacionados con los actores que intervienen en los procesos educativos de los centros, con el fin de mejorar la salud individual y algunas condiciones vulnerables de los centros educativos. La promoción de la salud escolar constituye “un valor agregado”. Fuente: EPS. OPS/OMS, 1998.

5.7.4 ESCUELA SEGURA

La violencia escolar es la acción u omisión intencionalmente dañina ejercida entre los miembros de una comunidad educativa (alumnos, profesores, padres, personal directivo y de apoyo), y que se produce dentro de los espacios físicos que le son propios a esta (instalaciones escolares), o bien a otros espacios directamente relacionados con lo escolar.

El subcomponente escuela segura desarrolla un programa de prevención y respuesta a la violencia escolar, capacita a maestros, directivos, miembros de la comunidad y estudiantes. La violencia dentro de las escuelas, así como en su contexto cercano, constituye un problema global con graves implicaciones para el logro de los desempeños escolares, salud y bienestar integral de todos los estudiantes.

5.7.5 COMPONENTE GESTIÓN

Este componente tiene como objetivo fortalecer las habilidades, las actitudes y los valores requeridos en los directores de centros y equipos distritales, para incrementar la calidad de la gestión en sus espacios de trabajo desde una visión de integralidad que ayude a motivar y apoyar aprendizajes cada vez más significativos en los niños y jóvenes.

La sinergia que genera este conjunto de elementos positivos enfocados en un propósito común produce una mejora cultural que en redes podría impulsar el cambio que necesita el sistema educativo dominicano.

Optimizar la gestión de los directores de centro y de los equipos distritales para mejorar la calidad educativa reviste una importancia fundamental. Se trata de un proceso de cambio que se alinearán con las prácticas de los demás actores (docentes, coordinadores docentes, alumnos y padres de familia), de manera que su acción enfocada y conjunta mejore la eficacia, la equidad, la pertinencia y la relevancia de todo el proceso.

5.8 ESTRATEGIA DE ACOMPAÑAMIENTO Y FORMACIÓN⁸

Los fundamentos, principios y propósitos de la estrategia de acompañamiento sirven de marco de referencia para guiar de manera estructurada los procesos de apoyo a los actores de la comunidad educativa.

El acompañamiento, concebido como una estrategia de mejora que busca desarrollar capacidades en los diferentes actores del proceso, a través de la autorreflexión sobre las prácticas pedagógicas y el conocimiento de otras prácticas validadas por investigaciones, constituye una herramienta poderosa para lograr un impacto significativo en la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Sobre la base de la concepción definida en el párrafo anterior, la PUCMM ha establecido los fundamentos, principios y propósitos de la estrategia de acompañamiento que se observan en el cuadro siguiente.

8 PUCMM. Agosto de 2014. Plan de Formación 2014 – 2015

Cuadro n.º 18. Principios y propósitos de la estrategia de acompañamiento

Principios	Propósitos
Colaboración. Impulsa al acompañante a verse a sí mismo como un colaborador más que como un superior. Jim Night (2009).	* Apoyar en el fortalecimiento del desempeño profesional del docente, a fin de generar nuevas prácticas pedagógicas que contribuyan a propiciar un aprendizaje significativo en los niveles inicial y primario.
Relación de confianza. Desarrollar habilidades interpersonales que permitan a los acompañantes crear espacios de confianza y respeto mutuos, en pos de tomar decisiones y desafíos con sentido para el grupo.	* Estimular a los docentes para que adopten una actividad pedagógica innovadora a partir de la reflexión de experiencias exitosas y situaciones problemáticas derivadas de su práctica cotidiana.
Relación de las fortalezas, habilidades y creencias de los otros. Para los acompañantes pedagógicos, la efectividad surge del reconocimiento y del apoyo para refinar las fortalezas y talentos de un individuo, descubriendo potencialidades en donde otros ven limitaciones (Kise, 2006).	* Apoyar a los docentes con diferentes estrategias que les permitan el empoderamiento de la práctica pedagógica que adopte los enfoques propuestos por la PUCMM, atendiendo al avance en sus diferentes etapas de adquisición.
Autorreflexión. Mediante la autorreflexión se busca que cada acompañante y acompañado lleguen a ser capaces de reflexionar sobre su práctica, en procura de mejorar continuamente su quehacer, para convertirse en profesionales más efectivos (Hall y Simeral, 2009).	* Apoyar a los docentes en la búsqueda de alternativas metodológicas para la construcción de conocimientos a través de los aprendizajes colaborativos y significativos que optimicen las competencias de comunicación y resolución de problemas, mediante estrategias que potencien el desarrollo de pensamiento crítico.
	* Utilizar la información derivada de las diferentes etapas del acompañamiento para valorar el nivel de formación en el que se encuentra el docente, como resultado del seguimiento, la implementación de modalidades y materiales de la capacitación, a fin de procurar el continuo mejoramiento de su práctica pedagógica.

La PUCMM, basándose en los fundamentos, principios y propósitos anteriormente descritos, ha diseñado una estrategia que integra dos modalidades de acompañamiento: equipo de acompañamiento curricular y equipo de gestión. Los participantes son 1200 docentes, 51 acompañantes, 81 directores y subdirectores, y 68 técnicos del distrito educativo 10- 01. Para cada uno de estos grupos se ha establecido un programa formativo adecuado a su función en el sistema de la comunidad escolar. A continuación se desglosa la estructura del programa formativo.

Las acciones de formación curricular (docentes y acompañantes) y de gestión (directores y técnicos distritales) se estructura con tres programas:

El Programa de Formación de Acompañantes se dirige al equipo que dará seguimiento personalizado a los docentes y a los directores en su práctica laboral.

El Programa de Formación de Docentes se dirige a los maestros que trabajan en el último grado del nivel inicial y a los docentes de los primeros seis grados del nivel primario, en las áreas de Lengua Española, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales. Este programa también incluye a los coordinadores docentes de las escuelas; por tanto, cada vez que se menciona a los docentes, también están incluidos los coordinadores.

El Programa de Formación de Directores y de Técnicos Distritales se dirige a estos actores que interactúan con los docentes mencionados.

5.9 MODALIDADES DE FORMACIÓN

La PUCMM organizó sus equipos en cuatro grupos que trabajan con los distintos profesionales involucrados en la Estrategia. Esta organización también contempla la capacitación a los propios equipos de la PUCMM.

Las modalidades de formación son: modalidad presencial en la PUCMM, círculos de innovación docente, estudio independiente, acompañamiento directo al centro educativo a través de grupos pedagógicos y equipos de acompañamiento en el ámbito de la gestión.

A continuación se presentan los grupos, destinatarios y el número de horas de formación presencial comprometidas en la estrategia.

Cuadro n.º 19. Organización de los equipos de la PUCMM y modalidad de formación presencial

Equipo	Destinatarios	Número de horas de formación presencial
Grupo I	Trabaja con los acompañantes y los docentes del preprimario, último grado del nivel inicial.	136 horas para docentes y 64 para los acompañantes.
Grupo A	Trabaja con los acompañantes y los docentes de primer a cuarto grado del nivel primario. En este primer ciclo del nivel primario, un solo docente imparte las cuatro áreas curriculares (Lengua Española, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales). Por tanto, el grupo A manejará las cuatro áreas en conjunto.	Para los docentes: 160 horas en 20 encuentros. 56 horas de Lengua Española, 56 horas de Matemáticas, 24 horas de Ciencias Sociales y 24 de Ciencias de la Naturaleza. Para los acompañantes: 64 horas.
Grupo B	Trabaja con los acompañantes y los docentes de quinto y sexto grado del nivel primario, en las áreas de Lengua Española y Ciencias Sociales, ambas en conjunto.	Para los docentes: 96 horas en 12 encuentros. 56 horas de Lengua Española, 56 horas de Matemáticas, 24 horas de Ciencias Sociales y 24 de Ciencias de la Naturaleza. Para los acompañantes: 64 horas.
Grupo C	Trabaja con los acompañantes y los docentes de quinto y sexto grado del nivel primario, en las áreas de Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza. Esta última implica Biología, Física y Química.	Para los docentes: 96 horas en 12 encuentros. 56 horas para Matemáticas y 40 horas de Ciencias de la Naturaleza. Para los acompañantes: 64 horas.
Grupo D	Trabaja con los directores y subdirectores de las escuelas y con los técnicos del distrito educativo 10-01 de Villa Mella y Santo Domingo Norte.	80 horas para directores 80 horas para técnicos distritales, en 11 encuentros cada uno. Para los acompañantes de los directores: 56 horas.

Cuadro n.º 20. Descripción de cada una de las modalidades de formación presencial

Nombre de la modalidad	Descripción
Círculos de innovación docente	En esta modalidad presencial también se ha considerado importante que en cada uno de los grupos mencionados se reciba formación en lectura y escritura académicas a lo largo del proceso formativo. Esto implica que el profesorado involucrado en los procesos formativos podrá “adquirir herramientas para desenvolverse en una actividad social mientras se participa de ella” (Carlino, 2013). Cada grupo convoca a ocho encuentros de tres horas de duración, lo que hace un total de 24 horas al año.
Estudio independiente	Se planifica con el propósito de fortalecer las competencias docentes. Las necesidades son detectadas en los encuentros de formación presencial: en las aulas de la PUCMM, en los círculos de innovación docente y en el acompañamiento. Están estipuladas cuatro horas al mes por ocho meses, con un total de 32 horas adicionales a la formación presencial.
Acompañamiento directo al docente en el centro educativo	Se desarrolla con una metodología participativa, dialogada pedagógicamente que incluye momentos inter-vinculados que requieren oportunidad para asegurar un carácter de profesionalidad y efectividad del proceso. Las actividades que realiza el acompañante dependen de la etapa del proceso, diagnóstico, comunicación de los resultados, elaboración de planes de trabajo, implementación de estrategias pedagógicas por áreas curriculares, etc. Cada actividad es registrada en instrumentos elaborados según variables de mayor relevancia que son objeto de acompañamiento, permitiendo de esta forma guardar un registro detallado de cada interacción del acompañante con el docente acompañado.

Grupos pedagógicos

Los directores y docentes, apoyados por el acompañante, coordinador docente y técnicos de una misma zona geográfica, se reúnen de manera sistemática para crear espacios de estudio y reflexión colaborativa acerca de su práctica y de los resultados obtenidos. Estas reuniones se desarrollan una vez al mes con una duración de tres horas y son por áreas curriculares.

Los grupos pedagógicos están estructurados en las ocho redes existentes en el distrito, con un promedio de siete centros cada una. El equipo de la red está conformado por una coordinadora de la PUCMM, una coordinadora distrital del MinerD, técnicos del distrito y técnicos del equipo de la PUCMM.

Equipos de acompañamiento en el ámbito de la gestión**Estrategia 1 Acompañamiento directo a la gestión en el centro educativo**

Este proceso contempla tres fases en visitas quincenales: (1) Entrevista, previa reflexión sobre la necesidad de cambio, para mejorar y promover el deseo de aprender donde se establecen objetivos de crecimiento profesional para un período concreto, (2) Elaboración de un plan de acompañamiento que incluye un objetivo consensuado, indicadores y visitas al centro, y (3) Análisis y reflexión colaborativa de la práctica, encuentros entre el acompañante y el equipo de gestión del centro para compartir experiencias, análisis y herramientas, con objetivos claros y precisos.

**Estrategia 2
Estudio en redes de directores**

Los directores de una misma zona geográfica se reúnen para llevar a cabo sesiones de estudio y reflexión colaborativa, que se desarrollan una vez al mes con una duración de tres horas.



Presentación de resultados del diagnóstico institucional de los centros del distrito educativo 10-01. Inafocam, julio de 2014



Aplicación de prueba de evaluación (línea de base) de los aprendizajes a estudiantes del distrito educativo 10-01, octubre de 2014

C A P Í T U L O 6

LÍNEA DE BASE. PUCMM

En el marco de este programa, la PUCMM ha realizado a la fecha tres estudios:

- ▶ Diagnóstico socio-territorial, desarrollado por el Centro de Estudios Urbanos y Regionales (CEUR-PUCMM) (véase epígrafe 6.1).
- ▶ Diagnóstico curricular y de gestión en la educación inicial y primaria (véanse epígrafes 6.2, 6.3 y 6.4).
- ▶ Diagnóstico de los aprendizajes (véase epígrafe 6.5).

A continuación se describe cada uno de ellos.

6.1 ESTUDIO DIAGNÓSTICO SOCIO-TERRITORIAL

6.1.2 OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS

OBJETIVO GENERAL

Conocer las principales características que definen el perfil socioeconómico de los habitantes de las comunidades que abarca el distrito educativo 10-01, los aspectos territoriales y ambientales que definen su entorno, así como las prioridades que demandan los habitantes de estas comunidades para su crecimiento personal y comunitario.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Explorar las condiciones sociodemográficas, ambientales y económicas del entorno en que están situados los centros educativos del distrito educativo 10-01, y la incidencia en su desempeño equilibrado.

Verificar las condiciones físicas e infraestructurales de los centros educativos y su correspondencia con los estándares establecidos en el sistema escolar dominicano para el nivel primario.

Realizar un inventario de las características socio-territoriales, económicas, ambientales y de infraestructuras y servicios que presentan las comunidades que se van a acompañar.

Formular un diagnóstico participativo de las comunidades estudiadas, a través de la participación integrada entre autoridades locales, comunidad y organizaciones comunitarias de base.

6.1.3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Se aplicó una metodología de investigación-concertación-consenso, a través de la cual se tuvo una visión más pormenorizada de la realidad. La investigación se trató de un primer momento de conocimiento de la realidad comunitaria “desde afuera” en sus aspectos socio-económicos, ambientales, y de infraestructuras y servicios. La concertación se refiere a un segundo momento de aproximación con los líderes y las organizaciones comunitarias en el conocimiento que tienen de la realidad “desde adentro”, según sus percepciones e intereses. Finalmente, el consenso se trata del tercer y último momento de validación de los dos anteriores, también “desde adentro”, con la comunidad.

6.1.4 INSTRUMENTO APLICADO

La herramienta utilizada fue el diagnóstico ambiental urbano participativo (DAUP), que se refiere al conocimiento de las características medioambientales de una determinada área territorial y comunidad. El DAUP es un instrumento adecuado para efectuar intervenciones sociales asociadas a la gestión por el desarrollo local. Los procedimientos metodológicos que se utilizaron fueron los siguientes: entrevistas a actores claves, tanto a los directores de los centros educativos como a los representantes de las organizaciones comunitarias identificadas en las comunidades próximas a las escuelas. Diseño y aplicación de 600 encuestas a hogares en las comunidades que integran el distrito educativo 10-01.

Cuadro n.º 21. Distribución de la muestra distrito educativo 10-01

Unidad de análisis	Universo	Tipo de muestreo	Métodos de abordaje
Equipo de gestión del centro (directores, coordinadores, orientadores, representantes de docentes y padres)	25	Censo	Entrevistas/grupos focales
Docentes	967	Intencional	Observación/entrevistas
Estudiantes	40,01	Probabilístico	Pruebas estandarizadas
Asociaciones de padres, madres, amigos de la escuela (APMAE)	58	Censo	Grupos focales
Comunidades	37	Censo	Aplicación de encuestas DAUP
Líderes comunitarios		intencional	Grupos focales

6.1.5 ENCUESTA A HOGARES

A continuación se destacan algunos aspectos relevantes obtenidos de la encuesta aplicada por la PUCMM a una muestra representativa de 600 hogares en el distrito 10-01.

Cuadro n.º 22. Jefatura de hogar

Sexo	Porcentaje
Masculino	30
Femenino	70

Existe un gran número de hogares monoparentales de jefatura femenina, el 70 % está a cargo de una mujer.

Cuadro n.º 23. Estado civil jefatura de hogar

Estado civil	Porcentaje
Casado por la Ley	24.70
Casado por la Iglesia	7.40
Soltero	18.40
Divorciado	1.40
Separado	3.50
Unido	41.10

La mayoría de los encuestados (41.1 %) se encuentran unidos sin vínculo religioso ni legal. El 24.70 % está casado por la Ley, el 7.40 % se encuentra casado por la Iglesia, el 18.40 % es soltero, y el 1.40 % y el 3.50 % están separados y divorciados, respectivamente.

Cuadro n.º 24. Composición y distribución de la fuerza laboral

Tipo de trabajo	Porcentaje
Se encuentra realizando labor productiva	58
No se encuentra realizando labor productiva	42

A partir de los datos obtenidos del total de jefes de hogar encuestados, un 58 % se encuentra realizando alguna labor productiva remunerada en esos momentos. Sin embargo, el 43 % restante no está trabajando. Esta cantidad se considera elevada si se toma en cuenta que el 83.5 % de la población encuestada se encontraba entre las edades de 18 y 54 años, que se consideran altamente productivas en cuanto a lo económico. Esto revela una situación de dependencia económica de los jefes de hogares.

Cuadro n.º 25. Condición de empleo

Categoría	Porcentaje
Empleo privado	41.1
Empleo público	17.2
Cuenta propia permanente	16.9
Cuenta propia ocasional	15.8
Trabajo doméstico	8.9

El 41.1 % de la población económicamente activa trabaja en el sector privado, el 17.2 % lo hace en el sector público, 16.9 % trabaja por cuenta propia y un 15.8 % trabaja por cuenta propia de manera ocasional, solo un 8.9 % desempeña un trabajo doméstico.

Cuadro n.º 26. Tipo de servicio de salud al cual accede

Servicio al cual accede	Porcentaje
Hospitales públicos	68.5
Clínicas privadas	16.9
Consultorios públicos	13
Dispensarios médicos	5.8
Instituto Dominicano de Seguros Sociales	2.3
No asiste a ningún servicio de salud	2.8
Asiste a curanderos	0.8

La mayoría de los encuestados reveló que asiste al hospital público más cercano. Como el más visitado mencionaron el Hospital Traumatológico Dr. Ney Arias Lora, y el resto de los encuestados asiste a diversos servicios públicos y privados.

Cuadro n.º 27. Accesibilidad a los centros de salud

En su comunidad o en áreas próximas	49.3 %
Fuera de sus comunidades	50.7 %

El 50.7 % de los encuestados señalan que acuden a centros de salud localizados fuera de sus comunidades. Los restantes (49.3 %) acuden a centros en sus comunidades o en áreas próximas.

6.1.6 CONDICIONES DE HABITABILIDAD

AGUA

El abastecimiento del agua de las viviendas en estos sectores procede principalmente del acueducto municipal, que representa un 38 % de los hogares, mientras que el 17 % de las viviendas se abastece de una llave colocada en el patio. Esto refleja que solo el 54 % de los hogares de la zona de estudio tiene acceso a las redes del acueducto, porcentaje que coincide con los sectores urbanos y semi-rurales de la muestra.

En las zonas rurales, para el acceso al agua predomina la utilización de pozos y llaves públicas, incluso existen zonas donde los habitantes se abastecen del agua procedente de algún río o arroyo próximo al sector, como en los parajes Hoyo Oscuro y Sierra Prieta, entre otros.

Cuadro n.º 28. Acceso a agua

Servicio básico	Porcentaje
Agua potable	78
Pozos	14.7
Compra a camiones	5

El abastecimiento del agua de las viviendas en estos sectores se realiza principalmente mediante el acueducto, dentro de la vivienda.

Cuadro n.º 29. Recepción del agua

Semanal	61.6
Diariamente	12.4
Quincenal	10.4
Una vez al mes	5.7
Otras frecuencias	6.3

Dentro del total de las viviendas encuestadas conectadas al acueducto, la mayoría (61.6 %) recibe el servicio de agua potable semanal.

Cuadro n.º 30. Servicio de alcantarillado

Conectado al sistema	29%
Utiliza pozo séptico	56,5%
Utiliza letrinas	14%
No tiene ningún tipo de servicio	0.5%

Solo el 29 % de los encuestados manifiestan que se encuentran conectados al sistema de alcantarillado sanitario.

ENERGÍA ELÉCTRICA

Aunque la mayoría de las viviendas están conectadas a la red de distribución de energía, la ineficiencia del servicio lleva a recurrir a fuentes alternativas, las cuales se destacan en el cuadro siguiente.

Cuadro n° 31. Energía eléctrica

	Porcentaje
Conexión a red eléctrica	90
Velas	65.7
Inversores	27
Lámparas de gas kerosene	9.8
Lámparas de gas	9.5
Baterías	4.9

RECOLECCIÓN DE BASURA

El Ayuntamiento realiza la recolección de desechos sólidos. Para un 4.9 %, este servicio es ofrecido por una empresa privada, mientras que el 11.6 % de las viviendas quema sus desechos. El 7.8 % restante utiliza otros métodos tales como arrojarlos al vertedero, patio o solar cercano, en un 6.2 %, la tiran en un río o cañada en un 1.1% de los hogares, y el 0.5% restante utiliza otros procesos no identificados. Solo en un 14.2 % de las viviendas se recoge la basura diariamente.

TELECOMUNICACIONES

En cuanto al servicio telefónico, la mayor parte de la población encuestada (77.8 %) manifestó que utiliza el sistema de la red celular para suplirse de ese servicio. Tiene televisión por cable solo un 17.2 % del total de encuestados, y solo un 14.9 % utiliza en su vivienda el servicio de internet.

HALLAZGOS

- ▶ Alto índice de padres que dejan solos a sus hijos, por ir en busca del sustento económico, lo que hace que estas familias sean vulnerables.
- ▶ Altos índices de vulnerabilidad de gran parte de las comunidades, específicamente aquellas próximas a márgenes de arroyos y cañadas.
- ▶ La oferta de servicios básicos presenta deficiencia, específicamente la relacionada con el agua potable, electricidad y recogida de basura.
- ▶ No existe una jornada de salud constante, pero tampoco cuentan con centros de salud que les puedan resolver los problemas de cualquier tipo de enfermedad, lo que hace que los habitantes de estos sectores estén cada día más expuestos a las enfermedades.

6.1.7 CONDICIONES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

SERVICIOS BÁSICOS

ELECTRICIDAD

En ambos municipios, la provisión oportuna de electricidad presenta un problema, los porcentajes se distribuyen entre un 23 % y un 30 %, situación que debe considerarse al momento de implementar recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y también la provisión de recursos metodológicos a los docentes.

SALUBRIDAD

De acuerdo con los resultados obtenidos en el diagnóstico, aproximadamente el 50 % de los centros de ambos municipios se encuentra en un entorno poco saludable (acumulación de basura y contaminación acústica).

SERVICIOS SANITARIOS

En ambos municipios más del 60 % de los baños se encuentran en mal estado, es decir, no funcionan, no tienen agua en el lavamanos, reciben mal o poco mantenimiento etc.

SERVICIO TELEFÓNICO

El 95 % de los centros de ambos municipios posee servicio telefónico fijo, y aquellos que no lo tienen carecen de líneas de conectividad.

INFRAESTRUCTURA

En su mayoría, las escuelas tienen una infraestructura adecuada para operar como tales, sin embargo, aquellas que no la tienen, su precariedad es excesiva, situación que debe considerarse al momento de implementar innovaciones educativas.

PREVENCIÓN DE RIESGOS

En la mayoría de los centros educativos de ambos distritos no existe una señalización de emergencia ni extinguidores de incendios. Este aspecto es una oportunidad para la estrategia de formación docente que se está implementando en ambos municipios, puesto que puede ser un compromiso del equipo directivo de la escuela.

La violencia intrafamiliar y en los hogares se refleja en las interacciones en los centros educativos, lo que implica que muchas veces las reacciones de los niños son similares a las que ven en su entorno más cercano.

6.2 ESTUDIO DIAGNÓSTICO DE LA GESTIÓN⁹

6.2.1 OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS

OBJETIVO GENERAL

Realizar un diagnóstico de la gestión en los centros educativos del nivel primario pertenecientes al distrito 10-01, para determinar el nivel de desarrollo del liderazgo pedagógico de los directores, y describir las principales características de la gestión institucional.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ▶ Presentar el perfil académico y laboral de los directores del nivel primario del distrito 10-01.
- ▶ Describir las características de la gestión institucional con relación a los instrumentos de gestión, así como los grupos de cogestión que funcionan en los centros.
- ▶ Valorar las condiciones de los centros educativos, en términos de infraestructura y servicios disponibles.
- ▶ Presentar el desempeño de los centros educativos del distrito 10-01 con relación a los indicadores educativos más relevantes.
- ▶ Analizar el nivel de desarrollo del liderazgo centrado en el aprendizaje en los directores del nivel primario del distrito 10-01.

6.2.2 METODOLOGÍA

Es un estudio de carácter cuantitativo, que parte de la revisión del marco teórico disponible acerca del tema del liderazgo educativo centrado en el aprendizaje. Una vez revisada dicha literatura, el estudio se desarrolló mediante una encuesta aplicada a los informantes considerados claves para obtener información objetiva acerca de la realidad estudiada.

9 PUCMM, julio de 2014. Informe diagnóstico de gestión

6.2.3 MUESTRA

La población objeto de estudio estuvo constituida por todos los centros educativos del nivel primario pertenecientes al distrito educativo 10-01.

6.2.4 INSTRUMENTOS APLICADOS

El instrumento utilizado fue el inventario del liderazgo centrado en el aprendizaje. A partir de los planteamientos de los principales autores en lo referente al liderazgo pedagógico en los centros educativos, se elaboró un cuestionario tipo escala Likert con 94 ítems. El cuestionario abarca las cinco dimensiones asociadas al desarrollo del liderazgo del director en los centros educativos.

6.2.5 RESULTADOS

DIRECTORES

El 53.4 % de los directores de centro poseen una licenciatura en Educación. Se destacan el 37.9 % con niveles de posgrado, con especialidad (22.4 %), y maestría (15.5 %).

La edad media de los directores de centro del distrito 10-01 está en 46 años, con 12 años de experiencia, aproximadamente, de gestión directiva de centros y unos 10 años laborando en el centro donde fueron encuestados.

El 82.8 % de los directores de los centros educativos del distrito 10-01 corresponden al sexo femenino.

79 % de los directores de centros educativos del nivel inicial del distrito 10-01 aseguran poseer formación en centros educativos.

En el caso particular del distrito 10-01, al momento del diagnóstico, solo el 22.4 % de los directores pertenecientes al nivel primario han sido capacitados en la Escuela de Directores del MinerD. El restante 77.6 % aún no ha ingresado a ese espacio de capacitación y formación continua.

Con respecto a la frecuencia con que el director del centro realiza reuniones con los diferentes grupos de cogestión, se comprobó que es de más de cinco veces al año: los equipos de

gestión (91.2 %), los grupos pedagógicos (85.5 %), las asambleas de docentes (74.1 %), y las juntas de centro (74.1%). Con menos frecuencia (cuatro o menos al año) destaca el consejo de estudiantes (60 %) y los comités de padres (51.7 %).

RANGO DE DESEMPEÑO EN EL NIVEL DEL DESARROLLO DEL LIDERAZGO

Al ubicar los cincuenta y ocho centros educativos del nivel primario del distrito 10-01, según el nivel de desarrollo del liderazgo centrado en el aprendizaje, se nota que el 37.9 % (22) de estos centros se encuentran por debajo del rango.

LIDERAZGO DE LOS DIRECTORES SEGÚN SU PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA DE DIRECTORES DEL MINERD

Al observar que el 22.4 % de los directores evaluados es egresado de la Escuela de Directores del MinerD, se consideró igualmente, observar el comportamiento de los resultados sobre el nivel de desarrollo de liderazgo centrado en el aprendizaje, tomando en cuenta la importancia de esta variable.

En este sentido, se muestra que en el caso de los directores que han participado en ese espacio de formación, la puntuación asciende apenas a un 50, mientras que en el caso de los directores que no han participado en esta experiencia de capacitación, la puntuación obtenida es de 75.71. Al ubicar ambas puntuaciones según el rango de desempeño establecido, los directores con la experiencia de la Escuela de Directores se ubican en el nivel de desempeño “no satisfactorio”, mientras que los que aún no han participado en la Escuela de Directores se ubican en el nivel de desempeño “normal o promedio”.

NIVEL DE DESEMPEÑO DE LIDERAZGO SEGÚN LA EXPERIENCIA DEL DIRECTOR DE CENTRO

Otra variable de suma importancia para comprender los resultados acerca del nivel de desarrollo del liderazgo del director centrado en el aprendizaje en los centros educativos del distrito 10-01, es la que se refiere a los años de experiencia de los directores en el ejercicio de sus funciones, sea dentro o fuera del centro donde están laborando.

En este sentido, se evidencia que alcanzaron una mayor puntuación los directores con un ejercicio de entre 10 y 15 años, equivalente a un 95.29, ubicándose dentro del rango de desem-

peño “destacado”. En el caso de los dos grupos extremos, menos de 10 años, o bien, más de 16 años, con una puntuación promedio de 77.6 y 76.47, respectivamente, el rango de desempeño se ubica en “normal o promedio”.

6.3 ESTUDIO DIAGNÓSTICO CURRICULAR

6.3.1 OBJETIVO

Identificar los enfoques de enseñanza, las prácticas educativas de los docentes en los seis primeros cursos del nivel primario.

6.3.2 METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

La metodología utilizada fue un enfoque descriptivo y exploratorio. Con el objeto de conectar diferentes fuentes de información, se trabajó con dos aproximaciones: (a) cuantitativa, para el registro de datos siguiendo los parámetros previstos en los instrumentos de observación que se utilizaron en cada área, y (b) cualitativa, para el registro de los procesos observados a partir de las anotaciones que se fueron realizando a medida que se visitaba a cada docente y su clase.

6.3.3 MUESTRA

La muestra fue de tipo no probabilístico e intencional. La selección de docentes estuvo condicionada por varios factores: (a) coincidencia con el fin del año escolar; (b) proceso de acompañamiento realizado por otras instituciones; y (c) la celebración de la Feria del Libro que demandaba de actividades especiales fuera de la escuela. El diagnóstico se aplicó a 58 centros, según las especificaciones por área disciplinar y grado o nivel escolar. Para los grados del 1.º al 4.º del nivel primario se observaron solo las clases de Lengua Española y Matemáticas, por ser estas las asignaturas que se destacan en el currículo vigente como las bases para lograr una correcta alfabetización en los estudiantes. Otro aspecto que se tomó en cuenta fue que en esos grados un solo docente imparte todas las asignaturas.

Para los grados 5.º y 6.º del segundo ciclo del nivel primario se observaron las cuatro áreas objeto de pruebas nacionales: Lengua Española, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales.

6.3.4 RESULTADOS

EDAD Y SEXO

La edad promedio de los docentes del distrito educativo es de 42 años. Tienen una experiencia como docentes de 14 años, en promedio, de los cuales, ocho, en promedio, han sido laborando para el centro escolar en el que se desempeñan. En cuanto a la distribución predomina el sexo femenino. Más del 90 % de la muestra eran mujeres.

PLANIFICACIÓN

En todas las áreas curriculares se observó que en el 80 % de los casos hay planificación incompleta.

DOMINIO DE LA ASIGNATURA

Los docentes poseen poco dominio de los contenidos conceptuales de las asignaturas a su cargo.

En el 37 % de los casos observados, los docentes no dominan los conocimientos básicos del área de Matemáticas.

El 84 % en Lengua Española no mostró dominio creativo de los contenidos curriculares vigentes.

En el área de Lengua Española, en el 82 % de los casos observados, los docentes no desarrollaron procesos de comprensión y producción oral y escrita, para el momento en que se realizaba el diagnóstico.

El 85 % de los profesores observados mostró que desconocen la etapa de las operaciones concretas y su relación con el aprendizaje de las Matemáticas.

En Ciencias de la Naturaleza, en el 90 % de los profesores no se observó un dominio de los contenidos. Un 60 % de los docentes de Ciencias de la Naturaleza y un 89 %, de Ciencias Sociales no usan el lenguaje específico del área.

ESTRATEGIAS Y RECURSOS

La mayor parte de las actividades dirigidas a trabajar el desarrollo de competencias espe-

cíficas son descontextualizadas. En el 40 % de los casos no se observaron objetivos claros en la clase y, por lo tanto, tampoco se observó coherencia entre los objetivos y el desarrollo de competencias.

PROCESOS EVALUATIVOS

En todos los casos era escasa la evaluación sumativa y formativa para guiar los aprendizajes.

Los docentes no usan estrategias innovadoras motivadoras de aprendizaje. Es común a todas las áreas el ejercicio de transcripción desde la pizarra, unido al poco seguimiento individual de lo transcrito.

Pudo apreciarse que la forma en que se manejan los errores en la escritura es mediante la repetición, sin mediación del docente para propiciar algún tipo de reflexión.

Más del 60 % de los docentes no trabajan con estrategias innovadoras de enseñanza centradas en los estudiantes, sino que desarrollan sus clases de forma tradicional.

La copia, el dictado y la decodificación son las prácticas más usadas en los primeros grados como estrategias de producción escrita y comprensión lectora.

El 40 % de los docentes observados en el área de Lengua Española trabajan los procesos de lectura de forma mecánica, y copian cuestionarios que ellos mismos completan sin propiciar el análisis y la reflexión en los estudiantes. Solo un 2 % de los docentes observados del área de Lengua Española desarrollaron estrategias que propician el desarrollo de competencias de producción y comprensión.

En el área de Matemáticas, en el 52 % de los casos se observó que los docentes no trabajan con estrategias centradas en el estudiante, ya que el profesor solo se limitó a colocar ejercicios en la pizarra sin darles el debido seguimiento para la construcción guiada del conocimiento.

En Ciencias de la Naturaleza, en el 95 % no se observó el uso de materiales manipulativos y actividades de experimentación para la construcción del conocimiento científico disciplinar. Con respecto a materiales y recursos manipulativos, fue común a todas las áreas observar que muchos recursos didácticos son utilizados de forma no funcional por parte del docente.

Solo un 30 % evidenció poseer libro de texto y material de lectura adecuado al currículo.

Un 77 % de las escuelas no posee recursos de apoyo para usar e integrar las TIC a los procesos de aprendizaje.

CLIMA DE AULA, AMBIENTE MOTIVADOR Y RETADOR PARA LOS APRENDIZAJES

No se observa un ambiente motivador y retador para promover los aprendizajes. En un 60 % de los casos observados no se tenía el aula ambientada con producciones de los niños.

6.4 ESTUDIO SOBRE ENFOQUES DE ENSEÑANZA EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS DOCENTES DEL NIVEL INICIAL

6.4.1 OBJETIVO

Identificar los enfoques de enseñanza y las prácticas educativas de las docentes en el nivel inicial.

6.4.2 METODOLOGÍA

La información recolectada fue procesada de manera cuantitativa y cualitativa. Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el programa estadístico Excel, con el cual se elaboró una tabla de frecuencias por variable que contiene todas las escuelas del distrito, para obtener la sumatoria de los valores adquiridos en cada indicador de acuerdo con la escala de valoración escogida. Para la información cualitativa se resaltaron los aspectos significativos ubicándolos por una categoría asociada a las ya establecidas o en una nueva.

6.4.3 MUESTRA

La muestra fue un docente por aula de este nivel por escuela, y se observaron 56 docentes en igual número de escuelas.

6.4.4 INSTRUMENTO APLICADO

Las variables analizadas fueron: ambientación y organización del aula, planificación, desarrollo de las actividades, dinámica interpersonal, evaluación y recursos.

Cada variable fue desglosada en indicadores con el propósito de darle sentido concreto a la investigación, luego, en función de ello, se elaboró el protocolo de observación de la docencia.

El instrumento de observaciones para el nivel inicial fue creado por el equipo del área atendiendo a los propósitos de la Estrategia, y fue estructurado en dos partes: la primera, enfocada en la recogida de los datos generales del centro educativo; y, la segunda, que consta de seis variables que buscan caracterizar la práctica docente, haciendo referencia a la ambientación y organización del aula, la planificación, el desarrollo de las actividades, la dinámica interpersonal, la evaluación y los recursos. Cada una de ellas fue desglosada en varios indicadores.

Asimismo, fue elaborado un instrumento utilizado para recolectar las informaciones necesarias que permiten caracterizar el uso de los recursos bibliográficos y didácticos. Este consta de 17 preguntas cerradas que fueron respondidas por los docentes y confirmadas a través de la observación directa. La escala de valoración utilizada se ubicó en un rango de 2 para la evidencia notable, de 1 para la evidencia parcial, y para ausencia de evidencia se tomó un valor de 0.

6.4.5 RESULTADOS

Ambientación y organización del aula. Se pudo constatar, de todas las escuelas visitadas que:

Un 41 % de los indicadores obtuvo evidencia notable de que poseen recursos para ambientar sus salones, teniendo en cuenta el proyecto educativo trabajado, las zonas de trabajo debidamente identificadas y organizadas, los carteles sobre calendarios, el estado del tiempo, control de asistencia y calendario; así como la exposición de las producciones de los niños en función de los aspectos curriculares abordados.

Por otro lado, hay un 42 % de los indicadores con evidencia parcial; es decir, que cumplía con solo algunos de los diferentes indicadores considerados; por ejemplo, poseían cartel del tiempo y de asistencia, pero faltaba la rotulación de las zonas y no tenían el calendario.

PLANIFICACIÓN

Los resultados mostraron que solo un 20 % de los indicadores de la variable relativa a la planificación mostró evidencia notable. Es decir, hay un 46 % con evidencia parcial.

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

Se observa que solo el 13 % de los indicadores relativos a esta variable obtuvo evidencia

notable en aspectos relacionados con el desarrollo de actividades con carácter lúdico y creativo, realizadas en múltiples ambientes, que promuevan la construcción de conocimientos, el rol protagónico de los niños, la confianza y la motivación.

Un 32 % muestra que existe poca integración de la familia y la comunidad escolar, así como deficiencias en el uso de los procedimientos establecidos para cada momento de la rutina diaria. El resto de los indicadores —un 55 %— presenta evidencia parcial, es decir, que se constató que muchos de los parámetros establecidos en las aulas para el desarrollo de actividades no van dirigidos a alcanzar las metas que se plantean en el nivel inicial.

DINÁMICA INTERPERSONAL

El diagnóstico arrojó que un 29 % de los indicadores solamente muestran evidencia notable en aspectos como manejar la voz adecuadamente, colocarse a nivel visual de los niños, manejo de los conflictos en el aula, fomento de relaciones armoniosas, seguimiento al desarrollo de las actividades y fomento de la equidad de género. No obstante, solo un grupo de 44 % muestra evidencia parcial, revelando poco manejo de gran parte de los indicadores ya mencionados.

EVALUACIÓN

Los resultados muestran que solo el 22 % de los indicadores relativos a la variable evaluación mostró evidencia notable, pudiéndose apreciar la aplicación de evaluaciones diagnósticas, recuperación de los aprendizajes previos de los estudiantes, la elaboración de informes de evaluación trimestral y el uso de algunas herramientas como el registro de grado, el informe de evaluación trimestral y otras que hacen posible la autorreflexión.

Por otro lado, hay un 49 % de los indicadores con evidencia parcial y un 29 % con ausencia de evidencia.

RECURSOS

Los resultados revelan que hay ausencia de evidencia en un 31 % de los indicadores, y un 41 % de ellos aparece con evidencia parcial, lo que denota necesidad de mejora en aspectos relacionados con el uso de recursos tecnológicos, tanto de parte de los niños como de los docentes; la falta de materiales variados, completos y en buen estado, y una mejor organización de estos. Solo el 28 % de los indicadores analizados muestran evidencia notable, por lo cual

se percibe que hace falta crear conciencia acerca de la importancia de los recursos educativos, como soporte que ayuda a situar en un contexto el desarrollo de los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento.

MATERIALES IMPRESOS PARA EL DESEMPEÑO DE LA LABOR DOCENTE

Los resultados obtenidos muestran que 55 de los 56 docentes observados cuentan con libros de texto para el desempeño de la labor docente; mientras que 44 de ellos cuentan con láminas; 31 con guías didácticas; 27 con cuadernos de ejercicios; 24 con libros de consultas; 20 con carpetas de trabajo; ocho disponen de diccionarios; ocho de enciclopedias; y siete tienen folletos para apoyar su labor docente.

La observación directa permitió confirmar que un gran porcentaje de los docentes suelen utilizar los libros Colorín colorado y, de igual modo, se encontró que utilizan con mucha frecuencia los cuadernos de ejercicios de asignación de tareas para la casa.

FRECUENCIA DEL USO DE LOS RECURSOS IMPRESOS

Se les preguntó a los docentes visitados sobre el uso de recursos oficiales provenientes del Ministerio de Educación, y 52 de ellos manifestaron que utilizan el nuevo diseño curricular del nivel inicial; 45 dijeron que utilizan cuadernillos de evaluaciones trimestrales, y solo tres afirmaron que utilizan el documento de las bases para la revisión curricular.

RECURSOS OFICIALES PROVENIENTES DEL MINERD

La observación directa permitió comprobar que algunos de los centros visitados carecían de los cuadernillos de evaluaciones trimestrales, y en otros centros los maestros aún no habían registrado en ellos las informaciones correspondientes.

MATERIALES UTILIZADOS PARA DESARROLLAR HABILIDADES LECTORAS

Con relación a los materiales utilizados para desarrollar habilidades lectoras, 53 de los docentes manifestaron que utilizan cuentos; 48 expresaron que utilizan láminas o dibujos impresos; 43 revelaron que utilizan revistas; 40 afirmaron que hacen uso de periódicos; 36 emplean libros; cinco de ellos dijeron que utilizan otro tipo de materiales, aunque no especificaron cuáles, y tres expresaron que no emplean ninguno de los materiales mencionados.

La observación realizada permitió verificar la existencia de materiales que desarrollan el pensamiento lógico en gran parte de los centros educativos. No obstante, estos permanecían intactos reflejando su poco o ningún aprovechamiento, incluso algunos permanecían en sus empaques.

IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE PROYECTOS

Pudo constatarse que la implementación de la estrategia de planificación por proyectos como tal no está siendo aplicada. En muchos casos, los docentes presentaban proyectos que en su esencia eran los mismos bloques temáticos del currículo anterior. En estos casos se tomaban en cuenta de manera parcial los intereses de los niños solo al momento de la planificación de la primera fase del proyecto, pero en lo adelante las actividades llevadas a cabo carecían de procesos investigativos que satisficieran las inquietudes surgidas en ese primer momento.

HIGIENE

En cuanto a las condiciones de higiene en las aulas del nivel inicial, se pudo observar que muchas aulas no cumplen con las normas básicas de limpieza, por lo que pisos, ventanas, mobiliario y materiales lucen poco aseados, lo que constituye una amenaza para la salud de los niños.

6.4.6 RECOMENDACIONES

A partir de los resultados arrojados en el diagnóstico, a continuación se enumeran las principales líneas de acción, con respecto al desempeño docente, estrategias y recursos, y clima del aula:

Crear espacios de discusión y reflexión sobre el currículo vigente y, en particular, sobre el contenido de cada asignatura, de forma continuada y permanente, a través de metodologías de trabajo en pares académicos, aprendizaje colaborativo, comunidades de aprendizaje, comunidades de práctica y círculos de lectura, entre otros.

Promover la formación de los docentes en las teorías de aprendizaje que sustentan el currículo vigente, aprendizaje significativo, sociocultural y constructivista, contextualizado a las diversas áreas disciplinares y a las etapas de desarrollo de los alumnos, de acuerdo con el nivel y grado de estudio, mediante la creación de situaciones didácticas que les faciliten su apropiación reflexiva y situada.

Formar en el enfoque por competencias fortaleciendo la base conceptual, procedimental y actitudinal que garantice un dominio en la planificación, ejecución de situaciones didácticas y de evaluación, a fin de gestionar estratégicamente el aprendizaje de los alumnos, relacionado con sus intereses y necesidades.

Diseñar materiales didácticos diversos que apoyen al docente y le sirvan de guía para la enseñanza de contenidos, usando estrategias innovadoras en las diversas áreas del nivel inicial; tales como:

- a. El desarrollo del pensamiento lógico, el juego como estrategia didáctica y el dibujo como representación espacial y sociocultural, entre otros.
- b. Lengua Española: procesos de producción textual y comprensión lectora.
- c. Matemáticas: recursos didácticos manipulativos, resolución de problemas.
- d. Ciencias de la Naturaleza: método científico, estudios empíricos con diversas herramientas, visitas guiadas, senderos de interpretación, ferias de ciencias, etc.
- e. Ciencias Sociales: estudios de caso, debates, dramatizaciones, elaboración de árboles genealógicos y mapas, etcétera.

Elaborar libros de texto adaptados al diseño curricular vigente (enfoque por competencias) y especializados en las áreas, que permitan al docente guiar de manera eficiente las competencias fundamentales y específicas en cada área disciplinar que imparta.

Programar junto con los docentes actividades que favorezcan la construcción de situaciones de aprendizaje atendiendo a distintos estilos de aprendizaje (sensorial, auditivo, visual, gustativo y kinestésico), y que puedan potenciar la discusión de ideas, el desarrollo del pensamiento crítico, divergente y el análisis de los procesos sociohistóricos.

Formar al docente en el manejo de estrategias innovadoras y motivadoras que impulsen la autogestión de los aprendizajes en los estudiantes, de acuerdo con las propuestas del currículo vigente, tales como: metodología de proyectos, de investigación-acción, metodología de juego-trabajo, entre otras.

Capacitar a los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las diversas áreas curriculares y de nivel para la integración efectiva de las TIC a sus programaciones didácticas.

Promover el desarrollo de competencias de lectura y escritura relacionadas con ambientes enriquecidos en las aulas donde prime el placer por leer y escribir; en un espacio en el que

se disponga de variedad de textos que permitan –tanto a los estudiantes como a los docentes– leer por placer y buscar información. Es importante, en este punto, destacar que estas formaciones se concentrarán en los docentes dentro de las capacitaciones para que, de esta manera, puedan aplicar estos conocimientos en sus clases.

Motivar la creación de clubes mediante los cuales se fomente el entusiasmo y desarrollo de la confianza en sus competencias asociadas a las demandas establecidas en las diversas áreas curriculares.

Capacitar a los docentes en la optimización de la administración y la gestión de los tiempos pedagógicos.

Sensibilizar acerca de la importancia del buen trato en la primera infancia, así como la implementación de estrategias de disciplina positiva para lograr adecuadas modificaciones en el comportamiento de los alumnos.

Promover estrategias para que los docentes se apropien de un concepto de disciplina funcional, con el cual se propicie la selección crítica de técnicas de manejo de grupos aliadas a las necesidades de los alumnos y al contexto de aprendizaje, en un ambiente de armonía, donde imperen el diálogo y la deliberación democrática.

Diseñar un programa de acompañamiento que involucre a toda la comunidad para promover la disminución de los niveles de violencia que se dan en los diversos contextos escolares.

Realizar entrevistas a los docentes, con parámetros bien establecidos, a fin de que se puedan recoger sus inquietudes y profundizar en sus fortalezas y debilidades para que se tengan en cuenta al momento de elaborar el programa de capacitación. También entrevistar a otros miembros de la comunidad (padres, alumnos, directores, coordinadores...) que puedan aportar información valiosa para el programa de capacitación de los docentes de Ciencias de la Naturaleza.

6.5 ESTUDIO EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES EN LOS CONTENIDOS EN: COMPRENSIÓN LECTORA (CL), MATEMÁTICAS (MT), CIENCIAS SOCIALES (CC. SS.) Y CIENCIAS DE LA NATURALEZA (CC. N.).

Para el desarrollo del programa se consideró necesario disponer de datos iniciales que permitieran detectar los cambios en cuanto al dominio de los estudiantes en los contenidos de las asignaturas consideradas básicas: Comprensión Lectora (CL), Matemáticas (MT), Ciencias Sociales (CC. SS.) y Ciencias de la Naturaleza (CC. N.).

Por lo tanto, el propósito de este estudio es disponer de información confiable y oportuna que permita identificar el efecto del programa de acompañamiento en las escuelas beneficiadas, en función de los aprendizajes de niños del 1.º al 6.º grado del nivel básico, con el fin de mejorar la eficacia y eficiencia de dicho programa.

Cuadro n.º 32. Objetivos

Objetivo general	Objetivos específicos
* Diagnosticar los niveles de progreso en los aprendizajes de las áreas curriculares de Lengua Española, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales que han alcanzado los estudiantes del nivel primario de los centros educativos que componen el distrito 10-01, al inicio del año escolar 2014-2015.	* Establecer los niveles actuales de aprendizajes en los estudiantes de 1.º a 3.º grado del nivel primario en el distrito educativo 10-01, en las áreas de Lengua Española, Matemáticas, y de 4.º a 6.º grado, en las áreas de Lengua Española, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, a través de la aplicación de pruebas diagnósticas.
	* Identificar, según el nivel de dificultad de respuesta de los ítems, los contenidos de Lengua Española, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales en que los estudiantes tienen mayores dificultades.

6.5.1 METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Para los fines de evaluación del aprendizaje de los niños estaba considerado en la propuesta técnica un diseño muestral aleatorio estratificado con la población estudiantil total del distrito como universo. La población estudiantil del distrito 10-01 es singularmente desigual (por ejemplo, mientras la escuela San Felipe cuenta con una matrícula de 2000 estudiantes, la escuela Loma de Mateo solo alcanza los 27 estudiantes); por lo que una estratificación global no permitiría una muestra representativa de las escuelas más pequeñas o con menor población (recordemos que los planes de acompañamiento son por centro educativo).

En tal sentido, el equipo técnico decidió el muestreo aleatorio estratificado por secciones tomando como universo cada escuela. Como consecuencia de este cambio de criterio muestral, se decidió aplicar la prueba a poco más del 60 % de la población de cada escuela para garantizar un mejor control sobre la variable deserción escolar al final del acompañamiento.

6.5.2 METODOLOGÍA

La metodología corresponde a un estudio longitudinal, con muestreo aleatorio estratificado, y muestra proporción arbitraria de un 60 % de cada sección en cada tanda en todas las escuelas del distrito.

6.5.3 INSTRUMENTOS APLICADOS

Se aplicaron las pruebas del consorcio INTEC-PUCMM. Para los grados del 1.º al 4.º se aplicaron pruebas de Comprensión Lectora y de Matemáticas, para los grados del 5.º al 6.º se agregaron pruebas de Ciencias Sociales y de Ciencias de la Naturaleza elaboradas *ad hoc* por la PUCMM (Ciencias de la Naturaleza) e INTEC (Ciencias Sociales).

6.5.4 MUESTRA

Cuadro n.º 33. Total de alumnos evaluados por grado educativo

GRADO	ASIGNATURA				TOTAL	
	LENGUA		MATEMÁTICAS			
	N	%	N	%	N	%
Primero	2186	14.1 %	1641	12.3 %	3827	13.2 %
Segundo	2372	15.3 %	1500	11.2 %	3872	13.4 %
Tercero	2586	16.7 %	2407	18.0 %	4993	17.3 %
Cuarto	2759	17.8 %	2648	19.8 %	5407	18.7 %
Quinto	2729	17.6 %	2485	18.6 %	5214	18.0 %
Sexto	2866	18.5 %	2708	20.2 %	5574	19.3 %
Total	15498	100.0 %	13389	100.0 %	28887	100.0 %

6.5.5 RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados promedio del desempeño por escuela en Comprensión Lectora, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, por grado, así como por dimensión curricular en las citadas áreas.

Cuadro n.º 34. Resultados generales por área curricular y grado

Grado	COMPRENSIÓN LECTORA	MATEMÁTICAS	CC. NATURALEZA	CC. SOCIALES
1.º	42.61	29.04		
2.º	53.30	46.63		
3.º	55.55	49.78		
4.º	51.30	32.71		
5.º	41.14	37.31	36.3	36.3
6.º	43.51	33.85	41.0	41.0

Cuadro n.º 35. Resultados por área curricular, dimensión y grado:
Comprensión Lectora

Dimensión	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º
Comprensión oral	67.9	75.3	49.5	61.1	40.7	
Comprensión lectora	35.5	32.1	58.9	54.2	38.1	
Nivel de dificultad inferencial	85.0	30.3	46.0	56.0	40.9	
Nivel de dificultad literal	40.6	57.3	64.3	55.7	39.5	
Analítico		29.6	37.7	43.0	19.1	
Crítico		42.7	49.2	51.1	39.6	
Comprensión inferencial					40.3	44.4
Comprensión literal					41.4	43.1
Comprensión valorativa					30.3	40.2

Cuadro n.º 36. Resultados por área curricular, dimensión y grado: Matemáticas

Dimensión	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º
Estadística	36.5	48.6	49.5	26.3	25.4
Mediciones	55.7	74.9	59.0	36.9	42.1
Números	27.0	43.1	52.3	33.4	38.8
Resta	12.1	28.1	n/a	34.7	42.6
Suma	14.1	45.1	n/a	37.4	45.5
Geometría	49.4	64.9	58.2	38.1	46.2
Fracciones comunes	14.9	22.4	48.3	30.7	33.6
Multiplicación				36.5	44.2
División				22.2	25.7

Cuadro n.º 37. Resultados por área curricular, dimensión y grado: Ciencias de la Naturaleza

Dimensión	5.º	6.º
Ciencias de la vida	33.1	25.9
Ciencias físicas	31.3	38.2
Ciencias de la Tierra y del universo	34.3	26.8

Cuadro n.º 38. Resultados por área curricular, dimensión y grado: Ciencias Sociales

Dimensión	Contenido	5.º	6.º
Espacial	La provincia, paisaje natural y paisaje cultural	54.0 %	
	Regiones administrativas de la R.D.	33.7 %	
	Características geográficas de la región	39.5 %	
	Población de la región en campos y ciudades	38.9 %	
Económica	Actividades productivas en la región en el pasado y en el presente	40.2 %	
	Recursos naturales de la región	41.3 %	
	Historia de la región	41 %	
	Desarrollo de la actividad económica de la región	28.6 %	
Socio-cultural	Organizaciones que poseían los indígenas en la región	24.3 %	
	Formas de organización de la resistencia africana	33.9 %	
	Elementos culturales dejados por los aborígenes, españoles y africanos, franceses y haitianos	30.2 %	
	Incidencia y participación de las regiones y grandes acontecimientos políticos	31.2 %	
Conciencia socio-espacial	La isla, el país y el Caribe		42.4 %
	Los continentes y elementos que los caracterizan		42.9 %
Conciencia histórica	Diferentes formas de esclavitud en el Viejo Mundo y las establecidas en América		48.7 %
	Influencia del Renacimiento y el capitalismo en los proyectos colonizadores de Europa en el Caribe		53.2 %
	Expansionismo europeo siglos XVI y XVII		28.5 %
	Llegada de los grupos aborígenes y europeos a la isla de Santo Domingo		44.1 %
	Culturas clásicas y seguimiento de la Edad Media		43.3 %
	Manifestaciones culturales de la provincia		50.4 %
	Identidad nacional y patrimonio cultural (tangible e intangible) de la isla de Santo Domingo		34.2 %

6.5.6 CONCLUSIONES

- ▶ En primero, quinto y sexto grado el desempeño promedio está por debajo del 50 %.
- ▶ En segundo, tercero y cuarto grado el desempeño promedio está por encima del 50 %.
- ▶ La mayor concentración de estudiantes con desempeños por encima del 50 % se encuentra en segundo y tercer grado.
- ▶ La mayor concentración de estudiantes con desempeños por debajo del 40 % se encuentra en primero, quinto y sexto grado.
- ▶ La mayor concentración de estudiantes con desempeños en el rango entre 80 % y 100 % pertenece al segundo y tercer grado.
- ▶ La mayor concentración de estudiantes con desempeños de 0 % a 20 % pertenece al quinto y sexto grado.
- ▶ La mayor brecha entre niños se da en segundo, quinto y sexto grado (diferencias mayores al 4 %).
- ▶ Los estudiantes con edades en el rango “por debajo de la edad normal” alcanzan mejores desempeños que sus pares en los rangos “en la edad normal” y “sobre la edad normal” en todos los grados, con excepción de segundo.
- ▶ En segundo grado, los estudiantes en el rango por debajo de la edad normal y en edad normal alcanzan desempeños similares y por encima que sus pares en el rango superior a dicha edad.
- ▶ En todos los grados, el desempeño promedio está por debajo del 35 %.
- ▶ En cuarto, quinto y sexto grado el desempeño promedio está entre el 40 % y el 50 %.
- ▶ En segundo y tercer grado el desempeño promedio está por encima del 40 %.
- ▶ La mayor concentración de estudiantes con desempeños por encima del 50 % se encuentra en segundo y tercer grado.
- ▶ La mayor concentración de estudiantes con desempeños por debajo del 40 % se encuentra en primero, cuarto y sexto grado (por encima del 70 %).
- ▶ La mayor concentración de estudiantes con desempeños de 0 % a 20 % se da de quinto a sexto grado.
- ▶ La mayor brecha entre niños y niñas se da en tercer grado (diferencias mayores al 3 %).
- ▶ En segundo, quinto y sexto grado la diferencia entre niñas y niños es inferior al 1%.
- ▶ Los estudiantes con edades en el rango “por debajo de la edad normal” alcanzan mejores desempeños que sus pares en los rangos “en la edad normal” y “sobre la edad normal” en cuarto, quinto y sexto grado.
- ▶ En segundo grado, los estudiantes en el rango “por encima de la edad normal” alcanzan desempeños ligeramente superiores que el de sus pares en los otros dos rangos de edad.

PRODUCTOS Y LECCIONES APRENDIDAS



Presentación de los resultados (línea de base) de los aprendizajes de los estudiantes, distritos educativos 15-04 y 10-01. Inafocam, febrero de 2015

C A P Í T U L O 7

PRODUCTOS

El primer año de implementación, tal como se ha descrito en los capítulos anteriores, constituyó un proceso de alta complejidad operativa para todas las instituciones involucradas, incluyendo al Inafocam. A continuación se describen los productos más relevantes.

1. APORTE MANCOMUNADO AL PAÍS

Esta estrategia ha permitido un trabajo compartido entre dos instituciones, las cuales han colocado a disposición de las mesas interinstitucionales toda la información y la experiencia acumuladas, asumiendo de esta manera una responsabilidad cívica importante para el país.

El trabajo mancomunado de ambas instituciones constituye un hito para República Dominicana. Los antecedentes históricos indican que las instituciones en general trabajan de forma aislada y no comparten información ni lecciones aprendidas, como ha sucedido en este programa.

En consecuencia, este programa a través de la implementación de la alianza Estado-sociedad civil, y confiando en las capacidades de instituciones prestigiosas, ha permitido llevar a cabo lo establecido en las acciones de las políticas propuestas (Plan Decenal de Educación 2008-2018 y Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030).

2. FICHA POR ESCUELA

En las mesas de trabajo se acordó que un aporte para la política pública educativa del país sería tener un registro acucioso de cada centro educativo a disposición del Estado Dominicano, actividad que no se incluyó inicialmente y que el Inafocam sugirió. Este avance y registro permitirán al distrito tener una información relevante para la política educativa pública.

3. DIAGNÓSTICO POR DISTRITO EDUCATIVO

Igual que en el caso anterior, se tiene en este momento un registro de todas las características de los distritos en sus diferentes áreas de interés socioeconómico, equipos distritales y equipos regionales, entre otros, lo cual permite abordar a cada uno con elementos propios, evitando de esta forma intervenciones homogéneas sin base en la realidad circundante de las escuelas.

4. APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES

Un producto importante en esta etapa es el registro por escuela de las debilidades de los docentes en la enseñanza y las necesidades de aprendizaje de los niños, lo cual ha permitido a ambas instituciones focalizar en contenidos las áreas específicas de formación y acompañamiento a los docentes, y a los equipos distritales y regionales.

5. MALLAS DE FORMACIÓN

Una vez acabado el diagnóstico, cada institución adecuó la formación académica a las necesidades particulares de cada distrito, y este producto servirá de referente a futuras instituciones que se incorporen al programa.

6. ELABORACIÓN PLANES DE MEJORA

El primer año de intervención permitió construir el 90 % de los planes de mejora. Este proceso ha sido un aprendizaje para toda la comunidad educativa y también para las instituciones, las cuales tuvieron sus propios procesos internos de formación en esta área.

El plan de mejora es una oportunidad para iniciar con los equipos de gestión y la comunidad un proceso de conversación pedagógica que coloca en el centro el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes comprometiendo metas alcanzables.

7. INSTITUCIONES CON EQUIPOS FORMADOS Y ESPECIALIZADOS

Esta estrategia y sus exigencias para la integración de equipos competentes ha permitido que las instituciones —y en consecuencia el país— cuenten con equipos especializados en escuelas, no tan solo en la elaboración de diagnósticos sino también en una estrategia de

acompañamiento, donde las vinculaciones y coordinaciones con los equipos distritales y regionales del MinerD han sido parte sustantivas en este proceso.

8. DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL

Realizar diagnósticos de las competencias necesarias para ejercer la función de técnicos en los distritos es un valor agregado de esta estrategia, puesto que ha permitido que las instituciones elaboren sus mallas de acompañamiento y especializaciones en función de las necesidades concretas y específicas encontradas.

Al igual que en el caso de los diagnósticos de escuelas, las estrategias, los contenidos y los procedimientos que las instituciones ejecutan con los distritos responden a las características propias del territorio.



Presentación de los resultados (línea de base) de los aprendizajes de los estudiantes, distritos educativos 15-04 y 10-01. Inafocam, febrero de 2015

C A P Í T U L O 8

LECCIONES APRENDIDAS PARA LA POLÍTICA EDUCATIVA

Un aspecto importante para el Inafocam es identificar oportunamente las lecciones aprendidas durante este período, las cuales ayudarán a la ejecución de la Estrategia durante el segundo año y, a su vez, a la implementación de futuras políticas educativas de esta naturaleza. A continuación se describen las lecciones aprendidas más relevantes.

1. ORGANIZACIÓN INTERNA DE LAS INSTITUCIONES PARTICIPANTES

El Marco de formación continua en su fundamento central indica que las diferentes investigaciones que se han llevado a cabo en nuestra región demuestran que es tiempo de llegar a la escuela con instituciones *ad hoc*, y que en conjunto con el Estado colaboren *in situ* con la mejora de la calidad de la enseñanza. Esta es una primera lección aprendida.

La PUCMM y el INTEC reconocen que esta estrategia ha permitido conocer en detalles y en la cotidianidad los procesos que se viven en los distritos y las escuelas, lo que augura una intervención más propicia en estos.

El trabajo en los territorios obligó a las instituciones a modificar sus primeros esquemas organizativos, al dimensionar la magnitud de tareas, coordinaciones, consensos y planificaciones que se necesita llevar a cabo en un proceso de esta naturaleza.

Ambas instituciones modificaron sus organigramas y organizaron sus equipos de manera diferente, lo que refuerza el principio de la contextualización de la Estrategia.

2. FORMACIÓN DE EQUIPOS INSTITUCIONALES

Ambas instituciones tuvieron limitaciones para contratar recursos humanos competentes, producto de la escasa existencia de personal educativo con las competencias demandadas. Se extendió el proceso de inducción a nuevos acompañantes. Se aprende que para la efectividad de este proceso se necesita más tiempo.

3. LÍNEA DE BASE

La Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela permitió aunar criterios sobre la información que se requería obtener para iniciar los procesos de capacitación. Para estos fines cada institución llevó a cabo una exhaustiva investigación que permitió saber con propiedad qué, cómo y cuánto se necesita realizar en los ámbitos de gestión directiva, curricular, regional distrital para avanzar en la calidad.

En consecuencia, la lección aprendida es que para futuras intervenciones los diagnósticos deben ser cuantitativos, cualitativos, y abarcar todas las dimensiones de ejecución del sistema educativo, con los tiempos requeridos para hacerlo. En esta estrategia los tiempos se adaptaron a las particularidades de cada distrito.

4. REFORMULACIÓN DE OBJETIVOS

Una lección aprendida para el Inafocam es la necesidad de revisar para futuras intervenciones los alcances de los objetivos en el tiempo estipulado. La complejidad del sistema y las debilidades particulares de cada distrito requieren más tiempo, ya que para avanzar en los procesos es necesario tener un período intenso de inducción y convencimiento con los diferentes actores.

5. INAFOCAM. PROPUESTA DE FUNCIONAMIENTO INTERINSTITUCIONAL

Toda organización humana aprende cuando se logra que los procedimientos internos se mejoren y la interrelación entre los objetivos, los recursos y el sistema relacional sea organizativa, menos disfuncional y más orgánica. A partir de la afirmación anterior, la alianza

Estado-sociedad civil que se realiza con la PUCMM y el INTEC ha permitido avanzar, con aciertos y obstáculos para aprender que es indispensable establecer comunicaciones transparentes, oportunas, críticas y propositivas, para ir creando una cultura propia e institucional dispuesta a aceptar críticas constructivas, replanificar acciones, adecuar los tiempos institucionales a los tiempos reales, a través del diálogo oportuno y sistemático.

Al respecto, las mesas de trabajo interinstitucional establecidas por el Inafocam en cada uno de los niveles operativos del sistema —incluyendo el nivel central— han permitido acordar formas de trabajo, elaborar diseños de implementación en conjunto, establecer acuerdos, compartir experiencias y trabajar en conjunto con las dos instituciones.

La lección aprendida entonces es que el diálogo oportuno y sistemático debe ser formalizado como una estrategia política institucional, en la cual todos los participantes sepan y conozcan *in situ* acuerdos, enmiendas, desacuerdos...

6. ARTICULACIÓN DISTRITAL

La interacción permanente entre los actores del distrito y los equipos de las instituciones buscan, ante todo, la construcción de una visión compartida del aprendizaje que sirva de marco de referencia para el análisis y la reflexión sobre la práctica y la toma de decisiones orientadas a la mejora del aprendizaje. Es un trabajo que requiere tiempo y dedicación de equipos con experticia en el estado y en los procesos de gestión.

7. CAPACIDADES NACIONALES

El Marco de formación continua y su implementación se han constituido en una oportunidad para crear capacidades nacionales en los ámbitos público y privado en las áreas de gestión directiva y gestión curricular, aspecto fundamental para la implementación de políticas educativas tendientes a mejorar la calidad de la educación dominicana.

8. LECCIONES APRENDIDAS DESDE EL INAFOCAM

El seguimiento a la implementación del Marco de formación continua desde el Inafocam ha afrontado diversas complejidades, puesto que las propuestas institucionales han tenido modificaciones en su ejecución. A la luz de los resultados y de la experiencia en este primer año de implementación, los indicadores de impacto propuestos requieren ser revisados. Así,

también debe volver a revisarse el Marco de formación continua para complementarlo con aquellos aspectos que las instituciones y la Dirección General de Currículo han encontrado que es necesario reforzar o visibilizar tales como inclusión, género y valores éticos, entre otros.

La lección aprendida es que cuando se implementan intervenciones educativas en el distrito, el marco lógico del proyecto debe ser elaborado una vez que las instituciones cuenten con la perspectiva de los resultados de las líneas de base.

El Marco de formación continua establece criterios para la implementación de la propuesta. Estos criterios, dada su amplitud, fueron complementados con los aspectos pertinentes y concretos de las realidades distritales e institucionales.

Existe el reconocimiento por parte del Inafocam de la magnitud y las complejidades que tiene para el país una implementación de esta naturaleza, en tiempo, equipos, infraestructura... Este reconocimiento ha permitido al Inafocam comprobar que es necesario reforzar el equipo institucional.



PUCMM
Pontificia Universidad Católica
Madre y Maestra

intec
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO