

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales  
FLACSO

Espacio de Reflexión Foro Socioeducativo

Plan Internacional

Estudio Cualitativo sobre Centros Educativos  
con Resultados Destacables  
en las Pruebas Nacionales  
- Primeras Aproximaciones -

Magda Pepén Peguero  
Alicia Ziffer<sup>1</sup>

Noviembre 2004

---

<sup>1</sup> El equipo de investigación estuvo también integrado por Cheila Valera y Analía La Banca.

## Índice

<b>Presentación</b>	04
<b>Parte I</b>	06
1. Antecedentes	06
2. Planteamiento del Problema	07
3. Objetivos del Estudio	07
3.1 Objetivo General	07
3.2 Objetivos Específicos	07
4 Metodología	08
4.1. Tipo de Estudio	08
4.2. Procedimientos para la Selección de los Casos de Estudio	08
4.3. Delimitación Temporal	09
4.4. Técnicas de Recolección de la Información	09
4.5. Procedimiento de Análisis de los Datos	10
4.6. Limitaciones del Estudio	10
<b>Parte II: La Escuela A</b>	10
1. La Comunidad de la Escuela A	10
2. Historia de la Escuela de la Comunidad	11
3. La Relación de la Escuela A con la Comunidad	11
4. Características de la Escuela de la Comunidad	12
5. La Directora de la Escuela A	13
6. La Gestión de la Escuela A	13
7. Los y las Docentes de 8vo. Grado “B”	15
8. El Aula de 8vo. Grado “B”	16
9. Los y las Estudiantes de 8vo. Grado “B”	16
10. La Práctica Pedagógica de los Maestros y las Maestras de 8vo.grado “B”	17
10.1. La Planificación de Aula	17
10.2. Estrategias y Actividades de Aprendizaje	18
10.2.1 Encargados y Encargadas de Área y de Disciplina	20
10.3. Los Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Escuela A	21
10.4. Evaluación de los Aprendizajes	21
11. Las Pruebas Nacionales y la Escuela A	22
12. Seguimiento y Acompañamiento del Proceso de Enseñanza Aprendizaje	23
<b>Parte III: La Escuela B</b>	24
1. La Comunidad de la Escuela B	24
2. Historia de la Escuela de la Comunidad	25
3. Relación de la Escuela con la Comunidad	26
4. Características de la Escuela de la Comunidad	27
5. La Directora de la Escuela B	28
6. La Gestión de la Escuela B	29
7. La Docente de 8vo. Grado	31
8. El Aula de 8vo. Grado	31
9. Los y las Estudiantes de 8vo. Grado	32
10. La Práctica Pedagógica de la Maestra de 8vo.grado	32
10.1. La Planificación de Aula	33
10.2. Estrategias y Actividades de Aprendizaje	35
10.3 Recursos de Aprendizaje	36
10.4 Evaluación de los Aprendizajes	37
11 Las Pruebas Nacionales y la Escuela B	37

12. Seguimiento y Acompañamiento del Proceso de Enseñanza Aprendizaje	38
<b>Parte IV</b>	40
1. Hallazgos	40
2. Recomendaciones	45
<b>Parte V</b>	47
1. Bibliografía	47

## Presentación

En este artículo se presenta una síntesis del **Estudio Cualitativo sobre Centros Educativos con Resultados Destacables en las Pruebas Nacionales**, realizado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Programa República Dominicana (FLACSO-RD), en el marco de las investigaciones realizadas por el Espacio de Reflexión Foro Socioeducativo y Plan Internacional en el año 2003. Los cuatros estudios<sup>2</sup> realizados fueron consensuados con la Secretaría de Estado de Educación (SEE).

Esta síntesis fue realizada por Magda Pepén Peguero y Alicia Ziffer. Sin embargo, el equipo de investigación para el **Estudio Cualitativo sobre Centros Educativos con Resultados Destacables en las Pruebas Nacionales** estuvo conformado por Magda Pepén Peguero, Alicia Ziffer, Cheila Valera y Analía La Banca.

Este artículo que presenta los resultados del estudio está organizado en cinco partes. En la primera, se presentan los antecedentes vinculados al desarrollo de Pruebas Nacionales y algunos estudios relacionados con la temática del estudio, el planteamiento del problema, el objetivo general, los objetivos específicos y concluye con la metodología utilizada.

En la segunda y tercera parte se presentan los resultados de la Escuela A y de la Escuela B, respectivamente. La Escuela A ha obtenido resultados destacables negativos en las Pruebas Nacionales, mientras que la Escuela B presenta resultados destacables positivos en las mismas. En estas partes se incluyen la descripción de la comunidad en la que están insertas las escuelas, sus historias y sus relaciones con las comunidades. Se presentan las características generales de las escuelas, se analiza la conformación de su personal, la trayectoria formativa, laboral, condiciones de vida y de trabajo, las funciones que desempeñan, enfatizando en las direcciones de las escuelas y las gestiones escolares. Finalmente, se plantean las relaciones que establecen las escuelas con las diferentes instancias de la Secretaría de Estado de Educación.

Además, se analiza el proceso educativo en los octavos grados, la trayectoria personal y formativa de los y las docentes, algunas condiciones en las que desarrolla su trabajo, sus funciones y tareas. Se describen las características de los y las estudiantes de los octavos grados y su participación en las diversas actividades. También se muestran las características de las aulas donde se desarrolla la labor educativa.

El análisis de la práctica pedagógica de los y las docentes de octavo grado constituye un apartado significativo y amplio. Se describen las planificaciones de aula que desarrollan los y las docentes con sus grupos de estudiantes, así como sus componentes, sus utilidades y sus problemáticas. Se presentan las estrategias y actividades de aprendizaje,

---

<sup>2</sup> Los estudios son “Las Innovaciones en el Aula vista por Maestros y Maestras: Estudio sobre las Estrategias que Favorecen y su Impacto en el Desarrollo Profesional del Docente”, a cargo del Centro Cultural Poveda; la “Evaluación del Diplomado en el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática para Maestros/as del Primer Ciclo del Nivel Básico en la República Dominicana”, realizada por el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC); “Factores que Iniden en la Deserción Escolar”, por la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM).

los roles docentes y de los y las estudiantes. Asimismo, se plantean los recursos de aprendizaje disponibles y utilizados por los y las estudiantes y los y las docentes, en los que se incluye el análisis sobre el espacio, el tiempo y la manera en que se utilizan estos recursos en las aulas de octavo grado. También se analiza la evaluación de los aprendizajes y la relación de las escuelas con las Pruebas Nacionales.

Finalmente, estas partes se concluyen con el seguimiento y el acompañamiento del proceso de enseñanza aprendizaje en ambas escuelas.

En la cuarta parte del artículo se presentan algunos hallazgos y recomendaciones y en la quinta parte se consigna la bibliografía.

## Parte I

### 1. Antecedentes

Desde el año lectivo 1991-92<sup>3</sup>, la Secretaría de Estado de Educación de la República Dominicana aplica Pruebas Nacionales a los y las estudiantes que concluyen los estudios de la Educación Básica y la Educación Media. Este proceso de aplicación de pruebas nacionales ha variado en función de los grados, ciclos y formas en que se ha desarrollado a lo largo de los años.

A partir del año lectivo 1995-1996<sup>4</sup> se aplicaron las pruebas nacionales al 8° grado de Educación Básica, 3er. Ciclo de la Modalidad de Educación de Adultos y el 4° año de Educación Media<sup>5</sup>.

Las Pruebas Nacionales en República Dominicana representan un 30% de la nota de los y las estudiantes, el 70% restante responde al puntaje obtenido por el o la estudiante en el desarrollo curricular. Esto implica que las Pruebas tienen participación en la determinación de la promoción o repitencia.

Anualmente se realizan informes oficiales sobre los resultados de las Pruebas Nacionales que dan cuenta de su evolución así como estudios que tratan de identificar los niveles de logro académico y de conformar modelos para analizar los factores asociados al rendimiento escolar (SEE, 91-2002, Valeirón, 1999; Crespo y Domínguez, 1996; Piñeros y Scheerens, 2000; UNESCO-LLECE, 1997).

A partir de los resultados del Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica (1997) realizado por la UNESCO-LLECE en América Latina, se ha comprendido que existe una serie de factores asociados a los diferentes niveles de desempeño por parte de los alumnos y las alumnas en las pruebas.

De este estudio se desprende, al mismo tiempo, la necesidad de continuar las investigaciones en relación a los factores vinculados a la escuela, ya que son éstos los que mayor variación causaron en el rendimiento de los y las estudiantes en las pruebas administradas.

Con el propósito de ampliar la información obtenida en el estudio anterior la UNESCO-LLECE realizó el Estudio Cualitativo de Escuelas con Resultados Destacables en Siete

---

<sup>3</sup> En el año 1990, como fruto de las negociaciones del Primer Préstamo con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial, se elaboró la primera propuesta de Pruebas Nacionales, las mismas que en una primera etapa tenían un carácter diagnóstico. En: *Síntesis de la Evaluación del Plan Decenal de Educación*, 2000, p. 68.

<sup>4</sup> En este año se suspendieron las pruebas del 4° grado del Nivel Básico y del 5° Ciclo de la Modalidad de Educación de Adultos.

<sup>5</sup> Esta aplicación se realiza dos veces al año, tal y como está reglamentado, pero también hay una tercera convocatoria extraordinaria y generalmente una convocatoria especial.

Países Latinoamericanos (2002). En este estudio se indagó a profundidad en los factores que inciden en los resultados de los alumnos y las alumnas.

Los resultados de este Estudio están referidos a dos áreas: la gestión escolar a nivel de la escuela y la práctica pedagógica en el aula; y otros temas vinculados al clima escolar, interrelación escuela-familia, entre otros. En cada una de estas áreas aparecen temas que se asocian a resultados escolares destacables en las escuelas de los siete países que participaron en el estudio.

## **2. Planteamiento del Problema**

El presente estudio se orientó en profundizar sobre los factores internos en los centros educativos del nivel básico de similares características socioeconómicas y culturales que pudieran estar relacionados con resultados destacables en las Pruebas Nacionales.

Entre los factores internos se estudiaron los relacionados específicamente con la gestión escolar y la práctica pedagógica. Dentro de la gestión escolar se han incluido los siguientes aspectos: historia de la escuela, las relaciones entre los actores escolares comunitarios, estructuras de participación de los actores escolares, comunicación, manejo de conflictos, toma de decisiones y normas de la escuela, gestión de recursos, relaciones del centro educativo con otras escuelas y otras instancias del sistema educativo.

En la práctica pedagógica se incluyeron los siguientes aspectos: características de los y las docentes y los y las estudiantes, el aula, la planificación de aula, estrategias y actividades de aprendizaje, recursos de aprendizaje, evaluación de los aprendizajes, experiencias de los actores educativos respecto a las pruebas nacionales, así como también, el seguimiento y acompañamiento del proceso enseñanza aprendizaje.

## **3. Objetivos del Estudio**

### **3.1. Objetivo General**

- Analizar los factores internos de dos centros educativos que pudieran estar relacionados con resultados destacables en las Pruebas Nacionales.

#### **3.1.1 Objetivos Específicos**

Los objetivos específicos de este estudio son:

- Analizar la gestión escolar a nivel de centro educativo y de aula y su relación con resultados destacables.
- Identificar los tipos de relaciones que se establecen entre las personas de la comunidad escolar y sus características que pudieran estar relacionados con resultados destacables.
- Analizar las prácticas de los y las docentes, sus estrategias y recursos utilizados que pudieran estar relacionados con resultados destacables.

- Analizar las características de los y las docentes, directivos, estudiantes y familias que pudieran relacionarse con resultados destacables.
- Identificar las estrategias que utilizan los alumnos y las alumnas para estudiar que pudieran relacionarse con resultados destacables.
- Identificar los tipos de relaciones del centro educativo con las familias y comunidad local que pudieran relacionarse con resultados destacables.
- Identificar los tipos de relaciones que establece el centro educativo con las demás instancias del sistema educativo que pudieran estar relacionados con resultados destacables.
- Analizar las experiencias de los actores educativos con las pruebas nacionales y su relación con resultados destacables.

#### **4. Metodología**

##### **4.1. Tipo de Estudio**

El estudio fue realizado desde un enfoque de investigación cualitativa. Esta selección respondió a las características del problema a investigar referido a los factores internos a las escuelas que pueden estar relacionados con resultados destacables en pruebas nacionales. Este enfoque ha permitido un abordaje holístico de los casos o centros educativos seleccionados impidiendo una visión fragmentada de las personas, sus prácticas, contextos y escenarios.

La estrategia de estudio de casos fue adoptada porque ha contribuido a una investigación intensiva de fenómenos delimitados a los fines del análisis, que sirven tanto para identificar y describir fenómenos básicos como para proveer las bases para la formulación de hipótesis y de desarrollo posterior de teorías. Esto trae como consecuencia que los hallazgos de este estudio no sean generalizables, pero sí constituyan una aproximación sistemática a la comprensión de las escuelas con resultados destacables en las pruebas nacionales (Kenny, Grotelueschen, 1984).

##### **4.2. Procedimientos para la Selección de los Casos de Estudio**

La unidad de análisis al constituirlos los centros educativos, los casos seleccionados fueron dos centros educativos que reúnen los criterios siguientes:

- un centro educativo con resultados destacables positivos en las pruebas nacionales de 8vo. Grado del 2001,
- un centro educativo con resultados destacables negativos en las pruebas nacionales de 8vo. Grado del 2001,
- pertenecientes al sector público,
- con características socioeconómicas y culturales similares,
- pertenecientes a la misma regional de educación,
- pertenecientes a dos distritos educativos diferentes,
- ubicados en la misma zona geográfica.

Los dos centros educativos seleccionados están ubicados en la provincia de Azua, en zonas rurales, han recibido apoyo de Plan Internacional y de otras instituciones para infraestructura, material didáctico, capacitación, entre otros aportes. La Escuela A tiene resultados destacables negativos, y la Escuela B, tiene resultados destacables positivos en las pruebas nacionales del 2001.

#### **4.3. Delimitación Temporal**

El estudio se desarrolló durante los meses de septiembre del año 2003 a febrero del 2004, durante los cinco meses se realizaron los procesos de diseño de la investigación (selección de casos, elaboración de instrumentos, trabajo de campo para la recolección de la información, organización y análisis de los datos) hasta la redacción del informe final.

#### **4.4. Técnicas de Recolección de la Información**

Las técnicas de recolección de la información seleccionadas son las específicas del enfoque cualitativo para la recolección de la información, tales como la entrevista semi-estructurada, la observación de centros educativos y de aulas, los grupos focales, análisis documental y el diario de campo.

**Análisis documental.** Este tipo de análisis se realizó a lo largo del estudio. Los documentos que se analizaron fueron: informes y estudios de pruebas nacionales, documentación general del nivel básico y de los centros educativos seleccionados (planificaciones del centro, de los y las docentes de 8vo.grado, etc.).

**Observación de centros educativos y aulas.** Se realizaron observaciones durante una semana a secuencias completas de las rutinas de clases de las aulas seleccionadas, observando la estructuración de las aulas de 8vo. Grado, las estrategias pedagógicas y las actividades desarrolladas, las relaciones docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes, y los recursos de aprendizaje utilizados tanto por los alumnos y las alumnas como por los y las docentes. Asimismo, se observaron interacciones informales entre distintos actores escolares y comunitarios.

**Entrevistas.** Las entrevistas fueron semi-estructuradas y se realizaron a los y las docentes de 8vo. Grado y a los directores y las directoras de los centros educativos seleccionados y a personas de la comunidad reconocidos por su liderazgo en la misma. Así como también, a técnicos y técnicos distritales y al Director Técnico de Pruebas Nacionales de la Secretaría de Estado de Educación.

**Notas de Campo.** El equipo de investigación registro en una libreta o notas de campo, una serie de observaciones, comentarios, ideas, informaciones y diálogos informales surgidos durante las jornadas de recolección de información que ha sido usado para completar datos relacionados con el estudio.

**Grupos Focales.** Se realizaron grupos focales para la discusión de percepciones y opiniones de la temática de estudio con los y las estudiantes de 8vo grado, así como con madres y padres de los centros educativos seleccionados.

#### **4.5. Procedimiento de Análisis de Datos**

En la investigación cualitativa el análisis de datos se puede concebir como un proceso creativo de inmersión en las informaciones recogidas con el propósito de encontrar un orden, una estructura y la significación de la información recolectada.

Los procedimientos específicos para el análisis de los datos de este estudio fueron los siguientes:

- lectura a profundidad de las informaciones recogidas.
- se identificaron las unidades de información relevantes según los objetivos del estudio.
- se organizaron y relacionaron los temas, procesos, categorías y subcategorías que surgieron de las diferentes fuentes de información.
- se realizaron variadas lecturas de la información para codificar los temas recurrentes y emergentes en categorías significativas.
- se compararon y discutieron en el equipo de investigación las categorías utilizadas.
- acuerdos de equipo para articular en una lógica general las categorías relevantes para el estudio y discutir las interpretaciones de sus relaciones y significados.
- redactar informe final con los hallazgos y recomendaciones del estudio.

#### **4.6. Limitaciones del Estudio**

Este estudio contó con algunas dificultades técnicas para acceder a la base de datos de la Dirección Nacional de Pruebas Nacionales. En ese sentido, la SEE no pudo suministrar informaciones sobre los resultados académicos en Pruebas Nacionales de los años siguientes al 2001. Esta limitación dificultó un análisis más complejo y diacrónico sobre este aspecto específico relacionado con la evaluación de los aprendizajes.

## **Parte II: La Escuela A**

### **1. La Comunidad de la Escuela A**

La comunidad de la Escuela A, de acuerdo con su Esquema de Desarrollo Comunitario elaborado con el apoyo de PLAN Internacional, cuenta con 563 familias. Las calles son de tierra. Sus casas son de zinc, cemento y madera y la mayoría de ellas cuenta con servicios sanitarios de baños o letrinas. No hay teléfono y el transporte hacia Azua y San Juan de la Maguana es regular todas las horas. El suministro de energía eléctrica es discontinuo. Durante el período en que duró el trabajo de campo, los y las estudiantes nos

comentaron que la luz se iba por días. La comunidad de la escuela A tiene una clínica rural, un promotor de salud, una enfermera y dos doctores. Al no haber posibilidades de procesar los residuos que genera la población, la basura generalmente se quema, se bota o se entierra.

Sus pobladores son agricultores y cultivan el maíz, arroz, habichuela, guandules, plátanos, y vegetales y frutas como el pepino, los molondrones, la yuca, la berenjena, los tomates, el melón, etc. A partir de 1993 se inicia una nueva actividad económica, la minería, específicamente la explotación del “mármol”.

Los integrantes de la comunidad de la Escuela A se organizan en asociaciones y comités para trabajar para el desarrollo de su comunidad y de la escuela también, ya que valoran altamente la educación para sus hijos e hijas. Quizá porque la escuela surge de la necesidad de la comunidad y porque muchos no pudieron acceder a la educación formal cuando eran jóvenes.

Teresa, directora de la Escuela A, describe a la comunidad como cálida y acogedora. Es una comunidad rural pequeña en la que la vida es difícil y las condiciones, muy precarias. Los y las pobladores de esta comunidad viven en un contexto de pobreza rural que desean dejar atrás y apuestan a la educación como una forma de hacerlo. La escuela es considerada como un factor fundamental para el desarrollo de la comunidad. La educación se vislumbra como un paso a una vida más cómoda aunque esta implica también la migración de los y las jóvenes hacia otros lugares. En ocasiones, la migración también trae actividades ilícitas que perturban la vida de la comunidad. La violencia, el embarazo adolescente y los pleitos surgen como problemáticas de la comunidad tanto desde los actores como desde los acontecimientos de la vida cotidiana. A pesar de las dificultades que produce una educación formal limitada por parte de la mayoría de la población y el contexto de pobreza rural, la comunidad desarrolla acciones tendientes a la prevención y solución de sus conflictos.

## **2. La Historia de la Escuela de la Comunidad**

La Escuela A se ha construido gracias al trabajo de la comunidad y el apoyo de la cooperación local, nacional e internacional. La educación es vista como una forma de movilidad social y por ello es el interés principal de la comunidad. El camino hacia la construcción de la escuela es largo y arduo y aún hoy la escuela no cuenta con la cantidad de aulas necesarias. La Secretaría de Estado de Educación se visualiza, al igual que la cooperación local, nacional e internacional como una fuente de recursos a la que la comunidad apela. Sin embargo, el apoyo que la Secretaría de Estado de Educación puede dar es limitado y por ello los actores de la escuela y de la comunidad buscan otras alternativas.

## **3. Relación de la Escuela A con la Comunidad**

La escuela A nace de la comunidad misma, de la necesidad de los y las pobladores de la comunidad de brindar una educación a los niños, las niñas y los y las jóvenes que viven

en ella. Esta educación se visualiza como un primer paso a un futuro mejor. Ante las dificultades, la comunidad apoya la escuela en todo momento. Estas alianzas son necesarias en estos contextos de exclusión para la supervivencia de ambas porque permite multiplicar fuerza. La comunidad necesita personas formadas para desarrollarse y mejorar su calidad de vida. La escuela necesita apoyo, especialmente en relación a la gestión de recursos para poder ampliar y mejorar los servicios educativos que ofrece a la comunidad. Aún así, se observa como este apoyo de a poco deja de ser suficiente para la escuela que comienza a demandar a la comunidad que se involucre más en otros aspectos de la gestión del Centro Educativo. Los padres y las madres parecerían preferir optar por confiar a la escuela la educación de sus hijos e hijas.

#### **4. Características de las Escuela de la Comunidad**

La Escuela de Nivel Inicial y Básico A es una escuela rural pequeña que funciona en la tanda matutina y la vespertina y ofrece hasta 8vo. grado. La matrícula total del centro es de 376 estudiantes. Por la mañana funciona una sección 6to. grado, dos secciones de 7mo. grado y dos secciones de 8vo. grado y concurren 150 estudiantes en total La Escuela A tiene seis aulas, una dirección, una sala donde funciona una pequeña biblioteca y dos amplios baños para hembras y varones en un local propiedad de la escuela.

La construcción se encuentra en buenas condiciones pero necesita algunas reparaciones en cuanto a agua, luz y techos. A la escuela también le falta un aula y un curso trabaja en una enramada. La escuela tiene también un patio y está rodeada de una verja perimetral. Las condiciones de limpieza son buenas. La escuela no tiene teléfono y la recolección de la basura la realiza semanalmente la empresa que explota la mina de mármol. Esta escuela ofrece el servicio de desayuno escolar.

En cuanto a los recursos y materiales didácticos disponibles, hay existencia en buenas condiciones pero no en cantidad suficiente. Esta escasez se nota especialmente con los libros de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales. El material gastable y los insumos de limpieza no abundan y son provistos por los actores o donados por fuentes privadas.

En la tanda vespertina trabajan muchos de los y las docentes que también se desempeñan como tales por la mañana. En la tanda matutina trabajan en la Escuela A tres maestras y tres maestros. En 7mo. y 8vo. grados trabajan Carolina y Marcos que imparten Matemática y Ciencias de la Naturaleza y Celestino y Roberto en Lengua Española y Ciencias Sociales. Grecia es profesora de todas las áreas en 6to. grado y Mayra es profesora de Lenguas Extranjeras en 6to, 7mo. y 8vo. grados. Carolina, Celestino y Roberto trabajan en la escuela desde hace 7 años. Los otros y las otras docentes tienen una antigüedad de 2 y 3 años en la escuela.

La escuela cuenta con una conserje que desempeña sus funciones durante todo el día. Sin embargo, no hay portero o portera. De acuerdo con lo que manifiestan los actores, ésta es una limitación ya que una persona no es suficiente para realizar las tareas de limpieza y mantenimiento de la edificación, equipamiento y materiales con los que cuenta la escuela.

Debido a la falta de conserjes, la directora y los y las docentes apoyan las tareas de limpieza en algunas ocasiones.

## **5. La Directora de la Escuela A**

La directora de la Escuela A se llama Teresa, tiene 48 años, es divorciada y reside en la ciudad de Azua con su hijo. Sin embargo, participa activamente de todas las actividades de la comunidad. Teresa se desempeña como directora en ambas tandas.

Teresa se integra a la escuela hace 26 años primero como “docente coordinadora” y dos años más tarde como directora, cargo en el que se desempeña hasta la actualidad. Previamente, había trabajado en un cargo interino como docente en una comunidad cercana durante 3 meses. Al ingresar a la Escuela A, Teresa es Maestra Normal Primaria y luego alcanza el de Técnica en Educación y Licenciada en Educación Básica.

Entre las actividades que Teresa desarrolla se encuentra la de supervisión y acompañamiento de la práctica pedagógica que incluye revisar el registro, la planificación, observar la clase, conversar con el o la docente, realizar las sugerencias y recomendaciones necesarias y motivarlo o motivarla a continuar desarrollando sus tareas con responsabilidad. Esta forma de acompañar la práctica es valorada por los y las docentes así como también la relación que tienen con Teresa.

La directora de la Escuela A es reconocida por todos los maestros y todas las maestras de la escuela como una excelente persona y directora, respetan sus decisiones y les gusta la forma en que ella se desempeña en su cargo y trabaja con los y las docentes. Teresa es líder en la escuela. Para Teresa la responsabilidad por el buen funcionamiento del centro educativo es de todos y todas y por ello todos y todas deben asumir la toma de decisiones y sus tareas con amor y compromiso. Al mismo tiempo y a pesar de no ser originaria de la comunidad y de no vivir en ella, Teresa se siente como en su casa en la comunidad, la escuela es su familia y la comunidad también le tiene mucho afecto y cariño.

## **6. La Gestión de la Escuela A**

La misión principal de la escuela es formar sujetos que sean críticos y participativos y que puedan colaborar en el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades y de acuerdo con las demandas de la nación dominicana de hoy. La visión de la escuela para la directora y los y las docentes de 8vo. grado “B” incluye la lucha por el bien común, por el crecimiento de la comunidad y el aprendizaje y desarrollo de los y las más jóvenes.

La gestión escolar en el Escuela A se realiza con un enfoque familiar y la toma de decisiones se realiza de manera compartida, consensuada y democrática entre la directora y los y las docentes. Esta forma de tomar decisiones es promovida por la directora, quien prefiere no tomar las decisiones ella sola porque considera que la responsabilidad es de todos y todas. Se destaca, sin embargo, la ausencia de los y las estudiantes en la participación de la gestión del centro.

En relación a las normas de la escuela y aquellas que deben ser cumplidas por los actores escolares, no se supo de la existencia de reglas escritas. Los actores hicieron referencia a normas implícitas. Todos y todas los y las docentes se refirieron al cumplimiento del horario de trabajo como una norma que debían cumplir. En cuanto a la definición de normas por parte de la directora, éstas aparecen flexibles, ajustándose a un propósito: que la escuela funcione bien. Son las normas que se ajustan al propósito y permiten su logro, no es el propósito el que queda supeditado a las normas, lo cual podría burocratizar excesivamente el funcionamiento del centro educativo.

Al mismo tiempo, no existen mecanismos de comunicación pre-establecidos. La comunicación se realiza de manera informal y personal. En caso de tener que comunicar alguna noticia, la directora pasa por el aula correspondiente y conversa con la persona. También son los recreos los momentos utilizados para comunicar noticias de manera general y conversar o tomar decisiones al respecto.

Las relaciones entre los actores de la Escuela A son armónicas, respetuosas y afectuosas. Para Teresa todos y todas en la escuela son parte de una gran familia. Los vínculos entre los maestros y las maestras también son vistos por todos ellos y todas ellas como muy buenos. Los docentes y las docentes también comparten los materiales y recursos para la enseñanza, así como algunas tareas. También manifiestan ayudarse para resolver los problemas que cada uno tiene. De la misma manera, los y las estudiantes expresan que se sienten a gusto en la escuela y con sus profesores y profesoras. Asimismo, sostienen que no se sienten presionados por los maestros y las maestras y que ninguno de ellos o ellas les hablan mal.

Se nota la ausencia de conflictos calificados como graves por parte de los actores. Se destaca la falta de personal de apoyo y la escasez de aulas. Se observan prácticas y rituales escolares que marcan las diferencias entre géneros.

En coherencia con la forma de tomar las decisiones en la escuela, la planificación del centro educativo se realiza de manera conjunta entre la directora y los y las docentes. Para ello, se organizan reuniones que pueden implicar la suspensión de clases en la tanda vespertina, previa solicitud al Distrito Educativo. En relación a la planificación, los actores escolares tampoco hicieron referencia a la participación de los y las estudiantes.

De acuerdo con el Proyecto Educativo de Centro de la Escuela A, elaborado para los años lectivos 2002 - 2003 y 2003 - 2004 las organizaciones sociales y comunitarias en funcionamiento son el Consejo Estudiantil y el Consejo de Curso. Sin embargo, éstas no se encuentran en funcionamiento en el momento de desarrollar el trabajo de campo. Esta situación no difiere de la realidad vivida por gran parte de las escuelas de la República Dominicana (Scheker, 2002).

Sin embargo, de las observaciones de clase y de la dinámica del centro, así como de las entrevistas y conversaciones informales se nota que muchas de ellas no se encuentran en funcionamiento en la actualidad. Las estructuras para la participación de los y las docentes existieron en el pasado aunque no se encuentran en funcionamiento

actualmente. La profesora Carolina menciona que existió una estructura de participación compartida entre estudiantes y docentes: *una vez se formó un comité, pero fue entre maestros, estudiantes.*

Los padres y las madres de los y las estudiantes de la Escuela A participan en la gestión del Centro Educativo a través de la Asociación de Padres y Madres y Amigos de la Escuela. Esta participación se vincula más a la gestión de recursos y del mejoramiento de la infraestructura que a la gestión misma del centro educativo y de los procesos de enseñanza – aprendizaje. En este proceso la directora también juega un rol muy activo.

Durante el trabajo de campo se observó una relación de colaboración entre la Escuela A y los centros educativos cercanos. En ocasiones, este vínculo es generado desde la Secretaría de Estado de Educación, por ejemplo, al realizar talleres de capacitación con varias escuelas a la vez.

La relación entre la escuela y la Secretaría de Estado de Educación es buena pero distante. El Distrito Educativo no puede proveer a la escuela de los recursos y el seguimiento y acompañamiento a la práctica pedagógica que ésta necesita debido a las dificultades que el Distrito Educativo enfrenta a diario. Estas dificultades no difieren de las dificultades que enfrenta la escuela y el distrito utiliza las mismas herramientas que la escuela para hacerles frente: busca apoyo a nivel local, nacional e internacional. Es importante señalar especialmente los problemas de transporte que surgen en la zona y las pocas facilidades con las que cuentan los técnicos y las técnicas para desplazarse en una zona del país en la cual las distancias son largas y las escuelas, de difícil de acceso. Estas dificultades impiden el desarrollo normal de sus funciones y tareas.

## **7. Los y las Docentes de 8vo. Grado “B”**

Tres docentes se desempeñan en 8vo. Grado “B” de la Escuela A. Asumen su tarea con responsabilidad y compromiso y la visualizan como una tarea de formación más amplia que incluye a otros actores además de los y las estudiantes. Todas las áreas tienen una carga horaria y un o una docente asignadas lo que colabora con el desarrollo de cada una de ellas. Sin embargo, no todos los o todas las docentes tienen formación específica en el área a enseñar, lo que constituye una dificultad que impide el adecuado desarrollo de algunas áreas.

De este grupo de tres personas sólo la maestra Carolina es originaria y vive y en la comunidad. Mayra es de Padre de las Casas y Celestino reside y es originario de una comunidad muy cercana. La distancia entre el lugar de trabajo y el lugar de residencia es un factor que incide en la vida cotidiana de los y las docentes. Para algunos este factor no influye negativamente en las condiciones de vida, mientras que para otros si lo hace.

En términos generales, los y las docentes de 8vo. grado “B” tienen una imagen positiva de sí mismos y se consideran capaces de desarrollar sus tareas como docentes. Se destaca el compromiso de la profesora Carolina y la visión que del rol docente tiene Celestino. Este maestro se autodescribe como ‘un buen amigo’ de la sociedad, colaborando para que

los niños y las niñas y los y las jóvenes puedan crecer en plenitud y sin tantas dificultades. Para los y las docentes de la Escuela A su principal función es enseñar. Esta tarea de enseñanza incluye la formación general de los y las estudiantes: formación social en valores para poder mejorar su vínculo con la comunidad.

La totalidad de los y las docentes de 8vo. grado “B” tienen como área de especialización la Educación Básica. Sin embargo, sólo Carolina es Licenciada en Educación. Por otro lado, Mayra no posee formación inicial o especialización en las áreas a su cargo que son Inglés y Francés.

## **8. El Aula de 8vo. Grado “B”**

El aula de 8vo. grado “B” de la Escuela A se encuentra ubicada en el pabellón de la dirección, entre ésta y el aula de 8vo. grado “A”. Frente a su puerta hay un pequeño jardín con plantas y flores.

Es un aula amplia, con buena ventilación y pintada de blanco y verde. Las paredes están limpias y la iluminación natural del aula es buena. Tiene también energía eléctrica.

El escritorio del o de la docente se encuentra al lado del pizarrón. Detrás del mismo hay un armario que utilizan los y las docentes de 8vo. grado. El salón de clases dispone de suficientes butacas para todos y todas los y las estudiantes. Inclusive, en el fondo del aula, hay butacas apiladas que no se usan. La disposición de las butacas depende del tipo de trabajo que se realice en cada área. Las mismas pueden estar:

- Distribuidas alrededor de la pared para el trabajo individual o en grupo grande.
- Distribuidas en tres grupos para el trabajo en grupo.

El aula está decorada con arreglos navideños que parecen haber sido confeccionados por docentes y estudiantes.

Del lado derecho del pizarrón se encuentra, pegado a la pared, el horario del curso. Del lado izquierdo del pizarrón, cerca del escritorio y del armario de los y las docentes se encuentra el horario de la Profesora Carolina que es la maestra a cargo del curso 8vo. “B” y tiene la llave del armario, donde se guardan algunos recursos que usan los y las docentes y los y las estudiantes.

## **9. Los y las Estudiantes de 8vo. Grado “B”**

Los y las estudiantes de 8vo. grado “B” de la Escuela A tienen entre 13 y 20 años. Son 12 mujeres y 14 varones. Les gusta la pelota, el cine y la película *Perico Ripiao* y conocer otros países. Son solidarios y les interesa la situación política de la República Dominicana y creen que la situación para los agricultores es injusta porque de alguna manera u otra éstos siempre se ven perjudicados.

También les gusta vestir y usar prendas y adornos a la moda que combinan con el uniforme escolar. Según la directora de la escuela, los estudiantes “*quieren engancharse en la policía, quieren ser peloteros pero se ha realizado un trabajo con ellos para que no haya tanta deserción*”. La sobreedad es bastante notable, ya que 1 estudiante tiene 20 años; 3 estudiantes tienen entre 19 años; 4 tienen 16 años; 7, 15 años; 7, 14 años y 4 tienen 13 años, de acuerdo con el registro de grado. Los alumnos y las alumnas son conscientes de esta situación.

De acuerdo con sus profesores, a los y las estudiantes de 8vo. grado “B” les gusta la escuela. Los padres, las madres, los abuelos, las abuelas y tutores comentaron sobre la forma en que los alumnos y las alumnas estudiaban. En las respuestas se observó un gran orgullo por los esfuerzos realizados por los niños y las niñas, siendo compartido por todos y todas, el testimonio de que no tienen que forzar a sus hijos e hijas a realizar las tareas sino que ellos mismos toman la iniciativa de realizarlas.

En cuanto a las expectativas de los y las estudiantes con respecto a la escuela, éstas dan cuenta de que es el camino para ser “*alguien en la vida*”, otorgando la educación mayor valor a una persona. La escuela se vislumbra como el camino para una vida mejor, para ser más feliz, no sólo para tener mayor conocimiento sobre algunos temas. La escuela pareciera permitir a las personas tomar decisiones y realizar elecciones más libremente en la vida. Muchos y muchas de ellos y ellas quieren continuar estudiando y convertirse en profesionales. Esta visión de la escuela y la educación coincide con la de los padres y las madres, así como con aquella que docentes y directora sostienen que tiene la comunidad.

Sus profesores y la directora los describen como divertidos, inteligentes, creativos y aplicados. Sin embargo, los y las estudiantes de 8vo. grado “B” a veces pelean y discuten entre ellos y ellas. Sus docentes califican estos problemas de normales entre adolescentes y los solucionan primero conversando con ellos y ellas y luego, con sus padres y madres.

Para los alumnos y las alumnas de 8vo. grado “B” hay algunos temas que no se abordaron tanto en la escuela básica como les hubiese gustado. Entre esto figuran la historia de Trujillo, la naturaleza, matemática, idiomas, caligrafía, la violencia intrafamiliar, la “*ciencia de los teléfonos*”.

## **10. La Práctica Pedagógica de los y las Docentes de 8vo. Grado “B”**

### **10.1. La Planificación de Aula**

Los y las docentes de la Escuela A encuentran muy útil y beneficiosa la tarea de planificar. El plan guía el trabajo con los alumnos y las alumnas, lo hace más efectivo y al mismo tiempo es una característica de una labor docente más actualizada, responsable y comprometida y de acuerdo a la vez a los lineamientos de la Secretaría de Estado de Educación.

La planificación aparece como un instrumento de la Secretaría de Estado de Educación que posibilita el control sobre lo que hacen las escuelas. Sin embargo, la

contextualización del proceso de enseñanza y aprendizaje a la realidad local de los y las estudiantes aparece como una preocupación para el profesor Celestino. Esta misma preocupación será abordada nuevamente más adelante en relación tanto a los y las estudiantes como a los recursos para la enseñanza y el aprendizaje.

La planificación presenta múltiples dificultades a los maestros y las maestras de 8vo. grado “B”. Estas dificultades se relacionan en ocasiones con el manejo inadecuado de los contenidos a enseñar pero también se vinculan al poco dominio de la planificación, a la confusión general de los y las docentes y de la directora causada a menudo por procesos de cambio que no son abordados adecuadamente. Se plantea que la capacitación en cascada no es una estrategia adecuada porque no permite a los y las docentes agotar sus dudas completamente.

## **10.2. Estrategias y Actividades de Aprendizaje**

Las estrategias y actividades más favorecidas por los y las docentes de 8vo. grado “B” de la escuela A son aquellas que les han dado buenos resultados en el logro de aprendizajes de los y las estudiantes.

En el caso de la profesora Carolina, el trabajo en grupo que se realiza en clase puede variar entre la resolución de ejercicios y problemas de Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza y el de “investigación” de diversos temas que se abordan en este área. En las planificaciones de clase de esta profesora se observó que incluye también trabajos de investigación en el Área de Matemática, asignando a los alumnos y las alumnas que investigasen sobre algunos conceptos. Estos trabajos de investigación en grupo son presentados oralmente en clase y forman parte de la evaluación de los y las estudiantes.

Cabe destacar la disposición de esta maestra para aclarar dudas que puedan tener los y las estudiantes. En todas las observaciones de clase se notó como ella repetía la explicación tantas veces como fuese necesario. Sin embargo, las “explicaciones aclaratorias” realizadas a pedido de los alumnos y las alumnas que no entendían no diferían demasiado de la primera y muy a menudo eran exactamente iguales.

La profesora Carolina busca en esta secuencia recuperar los conocimientos previos de los y las estudiantes. La docente logra este objetivo. Sin embargo, se observa como esta recuperación se realiza sólo al principio a manera de introducción al tema, sin intentar más específicamente una interacción de los conocimientos previos de los y las estudiantes con los nuevos conocimientos presentados en el libro. De acuerdo con diferentes pedagogos (Aisenberg, 2000, en Castorina y Lenzi, 2000), esta manera de recuperar los conocimientos previos podría relacionarse con la confusión originada por la idea que plantea la didáctica constructivista de *partir de los conocimientos previos de los y las estudiantes*. Este planteamiento no indica orden cronológico de la secuencia de enseñanza aunque es asumido como tal muy frecuentemente.

Al mismo tiempo, la maestra Carolina utiliza el modelado para la explicación de la resolución de ejercicios y problemas de Matemáticas y de Ciencias de la Naturaleza.

Mediante este modelado, esta docente proporciona a sus alumnos y alumnas una forma efectiva de resolverlos. Sin embargo, se proporciona un solo método para cada tipo de problemas o ejercicios, lo que podría a su vez limitar el desarrollo del pensamiento científico y creativo. También se destaca el uso de dinámicas para motivar a los y las estudiantes a continuar trabajando.

Celestino es docente de Lengua Española, Ciencias Sociales y Formación Integral, Humana y Religiosa. Sus actividades preferidas para trabajar con sus estudiantes son las exposiciones, ya que éstas permiten poner en palabras los conocimientos u opiniones sobre diferentes temas, compartirlos con otros y otras personas. En sus clases tanto él como sus estudiantes realizan exposiciones y el maestro Celestino establece frecuentemente diálogos con sus estudiantes.

Estas exposiciones son preparadas y presentadas en grupos. Los y las estudiantes trabajan en grupo en clase y en sus casas y luego presentan en clase lo trabajado. Estas exposiciones, de acuerdo con docentes y estudiantes pueden consistir en la presentación de un trabajo grupal o pueden consistir en presentaciones de temas, careos y descripción de fotos o láminas sobre lo que los y las estudiantes han investigado. Las fuentes de información son principalmente el libro de texto del área correspondiente y otros libros y enciclopedias de los que los alumnos y las alumnas disponen en la biblioteca escolar y en sus casas, en las de amigos, amigas y parientes, etc.

En estas exposiciones que realiza Celestino y en estos diálogos que él establece con sus estudiantes, busca contextualizar los temas abordados en el aula y vincularlos con la realidad local y nacional. El énfasis recae en lo local. En esta búsqueda por la contextualización se observa su preocupación sobre las diferencias entre lo rural y lo urbano y sus implicaciones educativas.

En estos diálogos, los y las estudiantes expresan sus ideas, opiniones y visiones sobre diversos temas, planteando relaciones que dan cuenta de reflexiones significativas y propias.

Cuando los y las estudiantes no cumplen con las tareas y acuerdos establecidos previamente, el maestro Celestino primero inquiriere sobre lo que ha sucedido y pide una explicación a dichos estudiantes. Luego, dialoga con ellos y consulta a los compañeros y a las compañeras en relación a qué acción tomar. Finalmente, no hay sanción por parte del docente, sino que se le da la misma felicitación que a los y las estudiantes que han cumplido con la tarea: aplausos pero en menor cantidad, lo que podría indicar la intención de valorar positivamente el trabajo realizado y no castigar el no realizado.

Mayra es profesora de Inglés y de Francés desde 6° grado hasta 8vo. grado. Sin embargo, su formación inicial es en Educación Básica con título de Técnica de UTESUR. Su formación continua, un Diplomado en la Enseñanza de la Lengua Española y Matemática en el Primer Ciclo tampoco la especializa en esta nueva tarea que debe asumir. Esta maestra sostiene que a ella sabe algo, le gustan e interesan los idiomas pero que no los maneja de manera adecuada para enseñarlos en la escuela y que intenta *enseñarles a ellos*

*lo que yo se.* El nombramiento de docentes y personal sin la cualificación adecuada para las nuevas funciones a asumir es una problemática de conocimiento general en la República Dominicana.

En relación a las estrategias favorecidas por la profesora Mayra, estas coinciden con las desarrolladas en la clase de francés observada. En la misma cada uno y cada una de los y las estudiantes tuvieron la oportunidad de presentarse a sí mismo o a sí misma ante todo el grupo.

La práctica pedagógica de esta docente plantea dificultades específicas que se relacionan con la enseñanza de los idiomas extranjeros y que son desconocidas para esta docente porque no se ha formado en esa área y tampoco maneja adecuadamente los idiomas a enseñar.

Los y las docentes de la escuela desarrollan sus prácticas de enseñanza en contexto de exclusión. Este contexto implica limitaciones en todo sentido, desde la formación inicial inadecuada, falta de actualización y formación continua adecuada, falta de recursos, hasta las condiciones de trabajo docentes, entre otras. Estas limitaciones dificultan las posibilidades de los y las docentes de desarrollar una práctica pedagógica verdaderamente innovadora.

De acuerdo con las diferentes reglamentaciones de la Secretaría de Estado de Educación, las escuelas se encuentran obligadas a incluir a niños y niñas con necesidades educativas especiales. Aún así, el personal de los Centros Educativos y las edificaciones escolares no han sido preparados para tan compleja y difícil tarea. Es importante destacar el esfuerzo realizado por la escuela para integrar, aún en condiciones difíciles, a un niño con necesidades educativas especiales.

### **10.2.1 Encargados y Encargadas de Área y de Disciplina**

Cada área tiene, por cada grupo de trabajo, un encargado o una encargada que colabora con la maestra o el maestro en darle seguimiento al trabajo y las exposiciones de sus compañeros y su comportamiento. Los encargados y las encargadas de áreas llevan un listado en el que marcan quienes van participando en las exposiciones en la clase y si hay problemas de comportamiento y le reportan al o a la docente.

También existe un encargado de disciplina que tiene por función hablar con los alumnos y las alumnas que han tenido mal comportamiento y también preparar el ambiente del aula para recibir al o a la docente. Los y las estudiantes aclaran en el grupo focal que siempre es una llamada respetuosa, como *“mira, ve lo que estás haciendo”*, y que la respuesta casi siempre es positiva. Al preguntarles qué ocurre si no tienen una respuesta positiva, responden que le dicen a la maestra pero nunca llegan a discutir con el compañero, *“nunca usamos la violencia, no”*.

Los encargados y las encargadas se eligen mediante el voto en cada aula. Los y las estudiantes eligen a los candidatos y a las candidatas. Sus docentes afirman que ellos y ellas pueden elegir responsablemente a los encargados y a las encargadas de áreas.

Los encargados y las encargadas de área y de disciplina son cargos definidos por los y las docentes para involucrar a los y las estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Si bien no reciben el mismo nombre, en muchos aspectos las mismas coinciden con funciones y características de los Consejos de Curso implementadas desde la Secretaría de Estado de Educación (Scheker, 2002).

### **10.3. Los Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Escuela A**

Los recursos en la Escuela A son limitados pero muchos de ellos no son utilizados por los y las docentes. Los recursos que más se utilizan son los libros de texto y la tiza y la pizarra. Se destaca el uso del grabador para la enseñanza de idiomas. La escasez de recursos en ocasiones limita la posibilidad de desarrollar adecuadamente las actividades y contenidos de las áreas, como por ejemplo, Educación Artística. En este sentido, los pocos recursos en existencia no son siempre utilizados para potencializar su efectividad.

### **10.4. Evaluación de los Aprendizajes**

La evaluación en la Escuela A es continua, buscando medir procesos y resultados. Este tipo de evaluación se visualiza como más justa. Los y las docentes realizan, de acuerdo con sus planificaciones, *“una evaluación integral y continua”*. Sin embargo, no se señalan en las planificaciones cómo se va a realizar esa evaluación. La evaluación no tiene como única función la calificación sino también el diagnóstico del proceso de aprendizaje de los y las estudiantes.

En el caso de la profesora Carolina, son exámenes y exposiciones y para Celestino, son prácticas y exposiciones. También utilizan la observación directa, lo cual implicaría que los y las docentes evalúan a sus estudiantes durante el desarrollo de las clases.

La forma de estudiar de los alumnos y las alumnas es la memorización y repetición. En relación a estas exposiciones, se observó que los y las estudiantes repetían su parte asignada. La profesora Carolina seguía atentamente con el libro abierto la presentación de los y las estudiantes. A diferencia de Celestino, Carolina no les realizaba preguntas sobre la presentación a los y las estudiantes. Hubo algunos estudiantes que no pudieron finalizar su exposición con la maestra Carolina, quien simplemente les pidió que se sentasen.

La observación directa y el seguimiento a los alumnos y a las alumnas en clase permite a los y las docentes conocer mejor como se desarrolla su proceso de aprendizaje.

Las maestras Mayra y Carolina no manifiestan tener dificultades con la evaluación pero para el profesor Celestino evaluar no es tarea fácil. El incumplimiento de los tiempos y acuerdos por parte de los y las estudiantes dificulta aún más esta tarea. Los y las

estudiantes también plantearon que cuando un grupo no puede presentar su exposición en el día indicado, todo se complica.

El maestro Celestino explica que debe tomarse en consideración la situación de cada estudiante para poder evaluarlos justamente.

En relación a la utilidad de la evaluación las maestras Carolina y Mayra sostienen que si no evalúan no terminan de enseñar, no saben si se lograron los propósitos. La evaluación permite a los y las docentes conocer la situación de sus estudiantes en relación a los logros propuestos. Esta información les permite saber si pueden avanzar o no. Se observa un cierto énfasis en la secuenciación de los contenidos. La profesora Carolina manifiesta que no avanza hasta tanto no asegurarse el dominio de los mismos por parte de los y las estudiantes. Especialmente en relación a los contenidos que presentan mayor dificultad para los y las estudiantes como suelen ser los de Matemática.

## **11. Las Pruebas Nacionales y la Escuela A**

Desde la perspectiva de los actores escolares, la experiencia de la escuela en Pruebas Nacionales ha sido buena y los y las estudiantes generalmente no han tenido dificultades.

Este resultado se atribuye en general a los maestros y las maestras que trabajan responsablemente y se aseguran de que todos y todas comprendan bien los temas y puedan realizar los ejercicios. Para el docente Celestino este buen resultado también se debe atribuir a los y las estudiantes.

Los y las estudiantes saben que las Pruebas serán al final del año lectivo, admitiendo que tenían temor pero que luego fueron consultando a otros alumnos y alumnas que ya pasaron por ellas y que así han logrado bajar la ansiedad.

Los alumnos y las alumnas conocen que son preguntas de opción múltiple, y que ocasionalmente hay más de una pregunta sobre el mismo tema, por lo que hay que ser cuidadoso y no caer en contradicciones. *“Un amigo me dijo que son fáciles, por eso yo le perdí el miedo”* es un testimonio de uno de los y las estudiantes. Refieren que los amigos y las amigas que se examinaron el año pasado les contaron que a todos y a todas les fue muy bien. Cuando cursaban 7mo. grado una de las maestras les mostró una Prueba Nacional y conversaron con ella sobre el tema.

También les tranquiliza saber que tendrán todo el mes de julio para preparar bien los temas. No saben con claridad cómo funcionan las calificaciones, ni qué puntaje tienen que alcanzar para aprobar. Los maestros y maestras les han hablado de las Pruebas Nacionales sin infundirles temor pero aclarando que deben prepararse bien, estudiando durante todo el año. Una estudiante manifestó que ella es consciente que todo lo que se trabaja en 8vo. grado puede incluirse en las Pruebas Nacionales. Sin embargo, les gustaría saber más cuestiones puntuales sobre las Pruebas Nacionales, como por ejemplo, cuántas preguntas por materia hay que responder.

Desde la perspectiva de los padres y las madres, las Pruebas Nacionales presentan un problema grave que es el temor que infunden y el estrés con que los niños y niñas llegan a las mismas. Para estas familias, la forma en que se toma la prueba influye mucho en el desenvolvimiento de sus hijos e hijas en ellas, sosteniendo que a mayor presión, menor rendimiento. *“Hasta la policía viene ese día. Vienen unos técnicos, se paran uno en cada punta del aula, y no les contestan si les hablan. Así los muchachos se ponen muy nerviosos. Es una presión que uno no puede ni siquiera moverse”*, refiere una hermana mayor que pasó por las pruebas hace tres años. Otra variable que genera inseguridad y temor en los y las estudiantes de acuerdo con sus padres o madres es el hecho de que sus profesores y profesoras no estén acompañándolos en el momento en el que se desarrollan las pruebas.

Uno de los problemas más fuertes de las Pruebas Nacionales identificados por los padres y las madres, es que aparecen contenidos a ser evaluados que nunca fueron tocados en la clase. Esta es una gran preocupación para los padres y madres de los y las estudiantes de 8vo. grado “B”. Sostiene un joven tío de una alumna *“Yo tomé las pruebas hace dos años, y había preguntas sobre el planeta Marte, y otras cosas que nunca habíamos visto en el libro”*.

La experiencia de la escuela en las Pruebas Nacionales ha sido buena de acuerdo con los actores. Surge la problemática en cuanto a los contenidos que estas pruebas abarcan y el miedo y la tensión que ellas infunden, como se ha planteado con anterioridad. Los y las docentes creen que las mismas deberían adecuarse a los contenidos que el o la docente ha desarrollado efectivamente en clase.

También es importante destacar que de acuerdo con los actores, la escuela busca y encuentra estrategias adecuadas para superar felizmente las Pruebas Nacionales.

Los testimonios de los actores escolares dan cuenta del debate que sobre estas Pruebas se da a nivel nacional. De acuerdo con el Director Técnico de Pruebas Nacionales, las mismas se basan principalmente en contenidos y se organizan desde una lógica disciplinar del conocimiento para la cual los y las docentes dominicanos no tienen, por lo general, formación específica suficiente. Al mismo tiempo, señala que no hay evidencia sistemática de que el enfoque de las Pruebas condicione el enfoque de enseñanza y plantea este tema como una línea de investigación futura.

Por otro lado, el Director Técnico de Pruebas Nacionales sostiene que las mismas fueron creadas con el propósito principal de promover una mayor preocupación de los padres y las madres y la comunidad en general por el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. En este sentido, las pruebas han logrado su cometido.

## **12. Seguimiento y Acompañamiento del Proceso de Enseñanza Aprendizaje**

El proceso de seguimiento desarrollado por la Directora de la Escuela a la práctica pedagógica de los y las docentes es apreciado por todos ellos y todas ellas y constituye, de acuerdo con los maestros y las maestras, una estrategia apropiada para acompañar la

práctica de enseñanza. Por otra parte, se observa que el seguimiento desarrollado por la Secretaría de Estado de Educación es discontinuo.

El acompañamiento que Teresa, la directora de la Escuela A, realiza a los y las docentes consiste en visitas periódicas a las aulas, revisión de la planificación, observación de clases y conversación con el o la docente y motivación del profesor o de la profesora. Este proceso se realiza cada 15 días y fue confirmado por todos los maestros y todas las maestras. Teresa enfatiza la importancia de la planificación en la práctica pedagógica. Para ella, el acompañamiento a la práctica del docente es una herramienta para el mejoramiento de la misma. En una ocasión, desarrolló un proceso de acompañamiento especial con una docente. Este proceso fue una iniciativa del Distrito Educativo. En cuanto a las dificultades que surgen en este proceso, Teresa ha encontrado pocos. Ella considera esta estrategia de seguimiento como una estrategia de formación continua.

Para la profesora Carolina este seguimiento es de mucha utilidad e implica asumir un compromiso como docente de trabajar sobre las dificultades que se le señalen en el proceso.

El Distrito Educativo también realiza un seguimiento y un acompañamiento de los y las docentes y contempla este proceso como parte de las estrategias para mejorar las prácticas docentes y los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes. Para el maestro Celestino el seguimiento del Distrito Educativo fue una buena experiencia, no lo es así para la profesora Carolina. La Directora de la Escuela A explica que el seguimiento que realiza el Distrito Educativo es parecido al que ella realiza porque *“chequean lo mismo que yo chequeo, el plan de clases, el registro, y observan el desenvolvimiento”*. El Distrito Educativo también supervisa la labor de la directora.

Si bien los y las docentes sostienen que las relaciones entre la escuela y los padres y las madres son buenas, ya que la comunidad siempre ha apoyado a la escuela, también creen que padres y madres deberían involucrarse más en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. Los padres y las madres son convocados a reuniones generales y otras especiales e individuales si surge alguna dificultad, incidente o situación especial.

Una de las estrategias mencionadas por la profesora Carolina para mejorar este seguimiento sería la de realizar reuniones periódicas y llegar a compromisos que incluyan a padres, madres, estudiantes y escuela.

### **Parte III: Escuela B**

#### **1. La Comunidad de la Escuela B**

La comunidad de la Escuela B cuenta con 302 familias<sup>6</sup>. Las calles son de tierra. Sus casas son de zinc, cemento y madera y la mayoría de ellas cuenta con baños<sup>7</sup> y retretes.

---

<sup>6</sup> Muchas de las informaciones que se presentan fueron extraídas del Esquema de Desarrollo Comunitario elaborado con el apoyo de PLAN Internacional (2000).

La basura generalmente se quema. Tiene energía eléctrica, no hay tratamiento del agua y no tiene teléfono. La clínica rural más cercana está a 6 km., tiene un promotor de salud, un botiquín comunitario. Esta comunidad también tiene un centro comunitario, un cine, colmados, una panadería donde se elaboran galletas que venden algunos jóvenes en la carretera.

Desde la perspectiva de la directora de la Escuela B, María, la comunidad se caracteriza por el civismo y la hospitalidad que tienen sus habitantes. También valora positivamente la disciplina de los jóvenes. Reconoce que se producen algunas peleas, escasa violencia intrafamiliar y prácticamente no hay antecedentes criminales ni de drogas.

La mayoría de las familias son biparentales y en algunas de éstas tienen familiares en España y en Estados Unidos. Muchos padres y madres no saben leer ni escribir, aunque el porcentaje de analfabetismo es más alto entre las mujeres, según relatos de la directora de la Escuela B. Algunas madres de los y las estudiantes de 8vo fueron alumnas de la escuela, pero no contaron con todo el apoyo de sus padres y madres para concluir la educación formal.

En esta comunidad sus pobladores se dedican a la agricultura, antes sólo realizaban cultivos de tabaco y desde la construcción del Canal Biafra, se cultiva plátano y yuca. También algunos jóvenes se dedican a la agricultura. Las madres, amas de casa, se dedican en los meses de febrero y marzo a devenar (sacar los tallos del tabaco), es la época en que se produce una mayor deserción en la escuela.

En esta comunidad existen algunas organizaciones que han posibilitado su desarrollo económico, social, cultural y deportivo.

Las enfermedades más frecuentes en la población infantil son la diarrea, gripe, tifo y parásitos y, en las mujeres, dolores de cabeza, infecciones vaginales y diarrea.

## **2. La Historia de la Escuela de la Comunidad**

La historia de la Escuela B da cuenta de que su fundación y su conformación se produjeron por la necesidad de ofrecer este servicio a los pobladores y las pobladoras de la comunidad rural en la que está inserta. Es así como, en sus inicios funcionaba en casas de personas de la comunidad que estaban dispuestas a colaborar para que sus hijos e hijas tuvieran este servicio.

La preocupación permanente, los reclamos y la movilización de los líderes comunitarios posibilitaron la conformación de esta escuela que a lo largo de los años fue mejorando su infraestructura para convertirse en el edificio escolar que, en la actualidad, ofrece adecuadas condiciones para la oferta educativa de los niveles inicial y básico.

---

<sup>7</sup> Agua Viviente construyó retretes en la comunidad, pero no se tiene información sobre esta institución y la fecha en que realizó estas construcciones en la comunidad.

Esta mejoría constante experimentada por la infraestructura de la escuela, también permitió la creación de los diferentes grados del nivel básico y por consiguiente el aumento de la matrícula de la escuela (de 120 estudiantes en la década del '60 a 431 en el 2003) y la incorporación de docentes originarios de la comunidad y otros de la ciudad de Azua.

En este proceso la cooperación comunitaria, de organizaciones nacionales e internacionales fueron fundamentales para la obtención de los diferentes logros de la escuela: infraestructura adecuada, oferta educativa de nivel inicial y básico y aumento de la matrícula. En un primer momento se destacan padres y madres de la escuela quienes aportaron su mano de obra para la construcción del edificio y la Secretaría de Estado de Educación (SEE) y la Oficina de Desarrollo Comunitario (ODC).

En la década del '90, la directora actual de la escuela desempeñó un papel fundamental. En su preocupación por la provisión de servicios, fue ella quien gestionó la apertura de los grados faltantes del nivel básico, su liderazgo comunitario y su gran capacidad para gestionar recursos permitieron un aumento considerable de la matrícula en la escuela que dirige. Estos logros fueron posibles por la cooperación, nueva vez, de personas de la comunidad, fundamentalmente, del apoyo de Plan Internacional, de Pro-Comunidad y de la SEE, esta última por el desayuno escolar.

Esta preocupación permanente de la directora y de personas de la comunidad posibilitaron que a finales de la década del '90 y, en los primeros años del 2000, la escuela mejorara de nuevo su infraestructura con los aportes de la KFW (agencia alemana de cooperación) y la SEE.

### **3. Relación de la Escuela B con la Comunidad**

La relación que se establece entre la escuela y la comunidad se produce de manera permanente, es buena y estrecha, tanto para el intercambio de cuestiones educativas como sobre aspectos vinculados a la vida cotidiana. No obstante, hay una demanda de mayor integración de los padres y las madres por parte del personal de la escuela, pero se reconoce que esta situación es responsabilidad tanto de ellos y ellas como de la escuela.

Sin embargo, es necesario destacar que la relación permanente con la comunidad que se produjo en los inicios de la escuela, alrededor de su conformación, para la creación de las secciones y la ampliación y el acondicionamiento de la infraestructura se ha modificado. En el momento en que se desarrolló el estudio, esta relación se producía, fundamentalmente, de manera coyuntural. Esto no significa que se haya dado una ruptura en esta relación, más bien, cambiaron algunos roles que desempeñaba la comunidad en esta escuela, que fue producto de las necesidades sentidas por ambas, lo cual posibilitó un rol activo de la primera en la conformación de la segunda.

Es muy probable que la concreción de la aspiración de la comunidad de un liceo propio pueda generar una relación escuela comunidad con otros matices, uno de los cuales

podría ser la recuperación de esos esfuerzos compartidos para la consecución de este nuevo Proyecto.

Ambos espacios, el escolar y el comunitario, organizan actividades en las que participan. No obstante, hay una subutilización de los espacios naturales que brinda la comunidad por parte de la escuela.

Parecería que la comunidad tiene cierto liderazgo y nivel organizativo, pero que en el momento del trabajo de campo tampoco estaba siendo aprovechado por la escuela.

En esta relación es necesario destacar el sentido de pertenencia que ha tenido y tiene la comunidad respecto de la Escuela B.

#### **4. Características de la Escuela de la Comunidad**

La Escuela B, es una escuela rural pequeña y sin servicios adicionales. Asisten alrededor de 95 alumnos y 136 alumnas en la tanda matutina para un total de 231 estudiantes, y en la tanda vespertina, 111 alumnas y 89 alumnos para un total de 200, para un promedio de 38 y 40 estudiantes por aula, respectivamente. En el caso de octavo grado, en el registro de grado aparecen los datos personales de 34 estudiantes, pero durante el trabajo de campo asisten alrededor de 28 a 30.

Esta escuela brinda la oferta educativa de inicial y básica<sup>8</sup>, además del desayuno escolar. En la tanda matutina funciona una sección de tercero, cuarto, quinto, sexto, séptimo y octavo, y en la vespertina, una sección de preprimario, de segundo y de tercero y dos secciones de primero.

Con relación al horario de funcionamiento de la escuela y, más específicamente, con el tiempo dedicado a la docencia en los niveles impartidos, llama la atención que para la tanda matutina se cuente con 4 horas y media (8:00 a.m. a 12:30 p. m.), y para la tanda vespertina con 3 horas y media (2:00 p.m. a 5:30 p.m.). Es muy probable que esta diferencia horaria, incida en el desarrollo curricular y, por consiguiente, en el aprovechamiento de los y las estudiantes que asisten en horas de la tarde.

La oferta curricular del nivel básico está conformada por las áreas de Lengua Española, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y aunque en el horario escolar<sup>9</sup> aparecen otras áreas como Formación Integral, Humana y Religiosa, Educación Física, Educación Artística y Lenguas Extranjeras, durante el trabajo de campo no se observó su desarrollo en 8vo. grado. Asimismo, algunos relatos de otros docentes de la escuela dan cuenta de que pocas veces imparten estas áreas o que no tienen un horario específico para desarrollarlas.

---

<sup>8</sup> La escuela también ofreció cursos de alfabetización para adolescentes (PRALEB) y logró alfabetizar a 60 que pudieron ingresar al liceo. Los cursos estuvieron a cargo de la directora de la escuela, una hermana de ésta y otra persona, pero no se especifica la fecha en que se ofreció este servicio.

<sup>9</sup> La maestra de 8vo. le llama “*calendario escolar*”

Para la directora este es uno de los principales problemas que tiene la escuela: la falta de personal para desarrollar las áreas mencionadas y, específicamente, en 8vo. grado, la maestra no tiene ningún conocimiento de Lenguas Extranjeras.

La situación de esta escuela es característica de muchas escuelas públicas del nivel básico, ya que el currículum incorporó estas áreas, pero las acciones encaminadas tanto para el nombramiento de docentes como para la capacitación de los y las docentes que están en las aulas de 8vo. han sido insuficientes.

El edificio escolar cuenta con condiciones adecuadas, es limpio, tiene energía eléctrica, pero el agua no es potable para consumo humano. Tiene una biblioteca abierta a toda la comunidad. Hay un déficit de butacas, faltan armarios, útiles deportivos para la cancha y no dispone de material gastable.

El personal docente y directivo de la escuela tiene formación inicial para los cargos que desempeñan, de siete, cinco tienen la licenciatura en el área de educación con alguna mención en las áreas impartidas en la escuela. Un docente tiene interés de formarse para trabajar en el nivel medio. La antigüedad del personal docente de la escuela podría dar cuenta de cierta estabilidad en los cargos.

En general, este personal parece cumplir con las funciones que tiene asignadas y establece intercambios cordiales. Sin embargo, llama la atención que de seis docentes que tiene la escuela en la tanda matutina, tres quieren ser trasladados a su lugar de residencia, la ciudad de Azua. Este reclamo de traslado se constituye en un conflicto recurrente en la escuela. Sólo dos personas realizan otros trabajos/actividades, además de su labor docente, fuera de la escuela y, además son las que participan en organizaciones de la comunidad, son originarias y residen en ésta.

El personal de apoyo de la escuela está constituido por un portero y tres conserjes. Este personal de conserjería favorece la limpieza en la que se desarrollan las labores cotidianas en la escuela.

## **5. La Directora de la Escuela B**

María es la directora del nivel inicial y básico de la Escuela B, tanto en la tanda matutina como vespertina. Es agricultora y practica deportes, es una persona joven, abierta, dispuesta, cumplidora de sus funciones, con ganas de trabajar en la escuela y en la comunidad. Está casada y tiene tres hijos.

Realizó el Profesorado en Educación y es Licenciada en Educación, se desconoce la mención específica. También hizo el postgrado en Administración y Gestión de Centros en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) en el año 2002.

Su trayectoria personal y formativa da cuenta de su capital cultural y social que la podrían posicionar diferente en relación a otras directoras de escuelas rurales para ejercer su liderazgo comunitario y escolar.

Este liderazgo se complejiza con la multiplicidad de funciones y tareas que desempeña y su interés y preocupación por los problemas de la comunidad en los que se involucra para la búsqueda de soluciones, lo que muestra su gran sentido de pertenencia de la comunidad.

Sus preocupaciones con relación al trabajo que realiza están vinculadas a la impuntualidad de algunos docentes, la falta de integración de padres y madres, la falta de docentes para impartir algunas áreas y el déficit de butacas, como se ha planteado con anterioridad.

## **6. La Gestión de la Escuela B**

Algunas características de la gestión escolar permiten dar cuenta de que la Escuela B tiene propósitos definidos en torno al servicio educativo que ofrece. Su misión es brindar una educación de calidad a los y las estudiantes y a la comunidad. Todos los actores escolares comparten la visión de la escuela como el camino hacia la profesionalización de los y las estudiantes. Asimismo, es una escuela donde se promueven valores éticos.

Desde la perspectiva de la directora de la Escuela B, la planificación del centro se realiza con la participación de los actores. La escuela tiene una serie de documentos que podrían dar cuenta de las estrategias de planificación utilizadas (Proyecto de Centro) y de otros que permiten su funcionamiento (Manual de Funciones, Reglamentos del Centro y los Procedimientos administrativos), pero no se tiene información sobre su puesta en práctica. Estos documentos fueron elaborados por la directora en el marco de su participación en el Postgrado de Administración y Gestión de Centros.

En la Escuela B, se establecen relaciones cordiales de respeto y confianza entre el personal que trabaja en ésta, lo que contribuye a crear un ambiente de trabajo caracterizado por la armonía. Las clases se desarrollan en un ambiente silencioso, fundamentalmente, excepto cuando se realizan actividades festivas. En general, los diferentes actores escolares se sienten bien al asistir y/o trabajar en la escuela.

La comunicación entre el personal que trabaja en la Escuela es fluida, pero no en todos los casos se produce cotidianamente. Se establecen diálogos más frecuentes entre la directora, la maestra de 8vo. y 7mo., la conserje que asiste en la tanda matutina y el portero.

Parecería que en esta escuela del estudio, el único espacio que se utiliza para reuniones con el personal son las Comisiones de Construcción Curricular (CCC). En éstas se discuten temas pedagógicos y administrativos. No obstante, la directora manifiesta la necesidad de que se desarrollen más reuniones como las de las CCC.

En esta escuela también se generan algunas dificultades y conflictos con los y las estudiantes vinculados al incumplimiento de algunas normas de convivencia, el déficit de butacas y por el embarazo o casamiento de estudiantes.

Este último conflicto demanda atención y alternativas de solución por parte de las autoridades de educación, pese a la inexistencia de regulación para el abordaje de esta situación, en la práctica, muchas veces, implica que las estudiantes embarazadas se queden fuera del sistema educativo. Esta situación se agudiza en comunidades rurales, como el caso de la Escuela B, porque las jóvenes estudiantes tienen que trasladarse a otras comunidades cercanas para continuar sus estudios de educación media.

Con el personal docente y con la comunidad también se producen algunos conflictos. El hecho de que algunos/algunas docentes de la escuela se trasladen diariamente desde la ciudad de Azua a la comunidad donde está la escuela, y más específicamente, la falta de transporte impacta en el desarrollo de las actividades cotidianas de la escuela, reduciendo el tiempo académico real para el desarrollo curricular. A esto se suma que muchos de ellos y ellas quieren ser trasladados a su lugar de residencia.

El conflicto que se ha generado entre la escuela y la comunidad tiene cierta relación con el anterior. Este se ha producido por la demanda de la comunidad para que el personal docente que ingrese a la escuela sea originario de ésta, como una forma de emplear a sus profesionales, retenerlos en la comunidad para que contribuyan a su desarrollo.

La directora de la Escuela B, sostiene que las decisiones son tomadas con la participación de los actores involucrados en éstas: la directora, docentes, representantes de estudiantes y algunas veces, el personal de apoyo. La existencia de normas escritas, orales y otras pautadas por la directora y la maestra de 8vo. podría dar cuenta de la organización y el funcionamiento de la escuela.

En esta escuela del estudio existe la Asociación de Padre, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela y la Junta de Centro, pero tienen que reestructurarse, según relatos de la directora. Más adelante se aborda lo relativo a los organismos de participación de los y las estudiantes.

En general, la gestión de los recursos se ha realizado a través de diferentes fuentes, éstas incluyen actores escolares, de la comunidad, de instancias superiores de educación y de Plan Internacional. Los recursos didácticos se encuentran en la oficina de la dirección de la escuela, desde donde se realiza su administración y distribución, y, en general, se utilizan controles escritos para su manejo. Esto podría dar cuenta de cierta centralización en el manejo de los recursos, que se relaciona con la falta de armarios para guardarlos en los diferentes grados y sobre todo podría incidir en la subutilización de los mismos.

La Escuela B establece relaciones con otras escuelas de comunidades cercanas, con las cuales comparte informaciones entre directores y directoras y realizan de manera conjunta talleres de capacitación para sus docentes.

La relación de la Escuela B con las demás instancias del sistema educativo (Distrito, Regional y Sede) es buena, permanente y al mismo tiempo se desarrolla dentro de lo esperado por éstas. Este vínculo se produce desde la escuela para la solicitud de recursos

y la entrega de informaciones y registros requeridos por estas instancias; y desde éstas por la gestión y entrega de algunos recursos, la solicitud de informes, estadísticas de la escuela, entre otras.

## **7. La Docente de 8vo. Grado de la Escuela B**

Ana es la maestra de 8vo. grado en la tanda matutina y de preprimario en la tanda vespertina, y además es la presidenta del comité de base de la Asociación Dominicana de Profesores (ADP). Tiene 35 años, está casada y tiene dos hijos. Es una persona tranquila, alegre, con sentido del humor y tiene buenas relaciones con sus estudiantes y el personal de la escuela.

Es una maestra cumplidora de las tareas que formalmente tiene asignadas en el 8vo. grado o, por lo menos, de las que ella cree que tiene que realizar en el cargo que desempeña. Esto se expresa en su asistencia a la escuela y en su preocupación por su tardanza al llegar a ésta; por elaborar la planificación y sobre todo, por el interés de evaluar de manera continua el aprendizaje de sus estudiantes y ser “justa” con su calificación final. Además, en su disposición a realizar tareas de “asistente de dirección” que no tiene formalmente asignadas.

Su trayectoria formativa da cuenta de una formación inicial en educación, como maestra normal primaria y un profesorado, aunque manifiesta interés en realizar la licenciatura. Es muy probable que este nivel de formación de la maestra de 8vo. grado se relacione con algunas de las dificultades que tiene en el trabajo que realiza, fundamentalmente, vinculados a su planificación de aula.

La complejidad de los roles que desempeña la maestra de 8vo. grado vinculados a las condiciones en que se desarrolla su vida cotidiana de madre y esposa; y su vida laboral como educadora y “asistente de dirección”, es muy probable que le hayan permitido plantear su deseo de ser trasladada a una escuela cercana a su lugar de residencia. Es necesario destacar que este es un problema recurrente en la escuela, como se ha planteado con anterioridad. A pesar de que en su caso específico tiene 8 años en la escuela.

## **8. El Aula de 8vo. Grado**

El aula de 8vo. Grado está ubicada en el segundo pabellón donde está la oficina de la dirección, la secretaría y el aula de 7mo. Grado. Tiene persianas en sus dos extremos, unas colindan con el patio lateral y otras con el espacio que la divide del aula de preprimario.

Las butacas que hay en el aula son adecuadas al tamaño de los y las estudiantes y están distribuidas en un semicírculo y en el centro del aula hay una mesa con cuatro sillas<sup>10</sup>. Esta organización de las butacas podría favorecer un diálogo horizontal entre docente y estudiantes y entre pares. Tiene un escritorio y una silla para la maestra, dos pizarras, un

---

<sup>10</sup> Estas no son adecuadas al tamaño de los y las estudiantes.

estante con dos diccionarios que con frecuencia son utilizados por los y las estudiantes. Hay un zafacón y rotafolio que durante el trabajo de campo no fue utilizado.

El aula es amplia y permite una buena circulación dentro de ésta. Tiene una ventilación e iluminación natural adecuadas.

## **9. Los y las Estudiantes de 8vo. Grado**

El grupo de estudiantes de 8vo. de la Escuela B está formado por alrededor de 28 a 30 estudiantes, 22 mujeres y 8 varones. Esta proporción docente/estudiantes podría dar cuenta condiciones adecuadas para el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje. Es necesario destacar, que 11 estudiantes están en sobreedad.

Los y las estudiantes tienen buenas relaciones entre ellos/ellas, establecen diálogos entre pares, hablan poco, realizan las actividades en un ambiente silencioso, pese a las permanentes interrupciones que se producen en la clase. Realizan ejercicios en la pizarra, exposiciones orales, responden preguntas, aunque muchas veces el silencio se constituye en la respuesta a las preguntas de contenido que realiza la maestra.

Sin embargo, son capaces de expresarse y divertirse en otras actividades vinculadas al arte. Es muy probable que la incorporación de estas actividades artísticas en el desarrollo de las clases de 8vo. incidan en una participación más activa de este grupo, pero además el aprovechamiento del potencial de la expresión de la cultura de los y las estudiantes podría crear condiciones más propicias para el aprendizaje.

Los y las estudiantes se organizan alrededor de los Consejos de curso o Comités de Apoyo al Trabajo Escolar (CATE) y la Cooperativa Escolar, pero tienen que reestructurarse, aunque podrían dar cuenta del establecimiento de prácticas interesantes dentro de la escuela.

## **10. La Práctica Pedagógica de la Maestra de 8vo. Grado**

### **10.1. La Planificación de Aula**

Algunas cuestiones vinculadas a la práctica de la maestra de 8vo. dan cuenta de cómo la tradición del nivel básico se ha ido construyendo en su historia como docente. En ese sentido, valora el papel de la planificación en el desarrollo de su trabajo y ha incorporado la terminología del currículum en sus planificaciones.

La maestra de 8vo. grado planifica de manera sistemática las cuatro áreas básicas del currículum, que son las examinadas en las pruebas nacionales: Lengua Española, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Tiene dificultades para clasificar los contenidos, prioriza los conceptuales, incorpora pocos procedimentales y raras veces los valores y actitudes, que son los que le generan mayor dificultad sobre todo en el área de Matemática. Es necesario destacar que esta dificultad de clasificación de contenidos se extiende a una gran parte de los y las docentes de las escuelas públicas del nivel básico.

Los contenidos que presentan dificultad de aprendizaje en el 8vo. grado son los de Ciencias Naturales y en cuanto a las actividades, la realización de resúmenes en Lengua Española y Ciencias Sociales.

Su planificación también da cuenta de ausencias significativas que presenta el currículum del nivel básico, tales como: involucramiento de actores y la perspectiva de globalidad, integralidad. Aunque es necesario reconocer que tiene interés en que sus estudiantes perciban cuándo se produce la integración de las áreas, entendida ésta sobre todo a partir de como está pautada en el libro de texto. Es muy probable que este interés responda a que esa perspectiva de integralidad que aparece en el currículum “debe ser” incorporada a su práctica pedagógica.

## **10.2. Estrategias y Actividades de Aprendizaje**

Desde la perspectiva de la maestra de 8vo. grado, las estrategias y las actividades de aprendizaje que favorecen buenos resultados y que desarrolla con frecuencia son: formación de grupos grandes y pequeños de estudio en la escuela y en la casa, realizar entrevistas, ir al patio a observar, realizar ejercicios escritos pizarra, evaluaciones escritas y orales.

La jornada de trabajo de 8vo. grado está estructurada en un horario de clases prescripto, pero también se desarrollan otras actividades de rutina que no aparecen en éste. Asimismo, como se planteó con anterioridad, prescribe áreas del currículum no desarrolladas durante el trabajo de campo, tales como: Formación Integral, Humana y Religiosa, Educación Física y Educación Artística.

El horario de clases real desarrollado en el 8vo. grado da cuenta de que se produce una disminución del tiempo académico real, alrededor de una hora de clase en lo establecido en la escuela y 2 horas en lo reglamentado por la Transformación Curricular.

El análisis de la práctica de la maestra de 8vo. permite dar cuenta de que el modelo o perspectiva pedagógica que la permea es el conductista. Esto se muestra en el énfasis en la repetición y la memorización de los contenidos trabajados. En ese sentido, las actividades de aprendizaje priorizadas por la maestra son: uso de preguntas y respuestas combinado con ejercicios escritos en la pizarra y la exposición individual de un resumen de texto.

El uso de preguntas y respuestas combinado con ejercicios escritos en la pizarra enfatiza la participación de todos y todas los y las estudiantes para contestar preguntas donde se espera una única respuesta: la que aparece en el libro de texto, y en repetir respuestas para que se las “aprendan”. Es muy probable que conciba que el énfasis en las respuestas es garantía de aprendizaje.

Esta participación de todos y todas en la realización de los ejercicios de Matemática implica que el resto de la clase observa, habla en voz baja con sus pares, algunos

responden preguntas y otras hacen silencio ante la pregunta de la docente. Es muy probable que este tiempo esté siendo subutilizado, produzca cansancio y aburrimiento en los y las estudiantes por “estar haciendo menos de lo que son capaces de hacer” durante tanto tiempo (1 hora y 43 minutos).

Resulta significativo que durante el desarrollo de estos ejercicios en la pizarra, la maestra hace algunas preguntas y, en muchos casos, los y las estudiantes respondían con el silencio. ¿Qué podría estar significando este silencio? ¿Desconocimiento? ¿Inseguridad? ¿Temor a equivocarse? ¿Qué estrategias podrían favorecer una participación activa de los y las estudiantes? ¿Cuáles son los énfasis de las estrategias y actividades de aprendizaje que se promueven? Son algunos interrogantes que demandan un análisis más profundo de la práctica pedagógica que exceden los alcances del estudio realizado.

La exposición individual de un resumen de un texto de Ciencias Naturales, permitió la conformación de los grupos de trabajo atendiendo al lugar de residencia y la cercanía de unos con otros. Es muy probable que este criterio favorezca la integración de los y las estudiantes más allá del espacio escolar y resulte significativo en comunidades rurales como en la que está inserta la escuela.

Sin embargo, esta conformación de grupos respondió a la escasez de libros de Ciencias Naturales que hay en 8vo. grado. Esto podría incidir en la apropiación de los conocimientos de esta área y en el rendimiento por parte de los y las estudiantes. A esto se suma la afirmación de que los contenidos que presentan mayor dificultad para ellos y ellas son los de Ciencias Naturales.

El énfasis en la realización de un resumen, y sobre todo, la exposición oral podría responder a que perciba que son maneras efectivas y eficaces de que los y las estudiantes aprendan.

Sin embargo, hay que destacar la realización de algunas actividades que podrían dar cuenta de prácticas interesantes en el aula de 8vo., tales como: solicitud de ayuda de pares para responder preguntas y para que justifiquen sus acuerdos o desacuerdos sobre ejercicio realizado; consulta a estudiantes para realizar el trabajo del aula; creación, organización y actuación en dramatización, entre otras.

En la práctica pedagógica de la maestra de 8vo. Grado hay un uso limitado y están ausentes algunas estrategias y actividades de aprendizaje, tales como: exposiciones amplias y claras de contenidos elaborados y no completa información, discusión de las exposiciones grupales; y la presentación de un drama, que, fundamentalmente, fue escrito por ella. En general, sólo aborda temas contemplados en los libros de texto, aunque no se agotan todas las posibilidades que ofrecen. La maestra valora la formación de grupos para el trabajo aunque los ejercicios de se realicen de forma individual pero acercando las butacas de los y las estudiantes.

Algunas estrategias para promover aprendizajes significativos que aparecen en el currículum están ausentes en su práctica pedagógica, tales como: estrategias de

recuperación de la percepción individual, de problematización, de descubrimiento e indagación, de proyectos, de inserción en el entorno.

Sin embargo, resulta significativa la percepción de algunos actores escolares sobre las necesidades educativas especiales y sobre todo la inclusión de estudiantes con estas condiciones a la escuela y el esfuerzo por apoyar su desarrollo. En ese sentido, se incluyen estudiantes con movilidad reducida y desplazamiento en silla de ruedas, problema de visión y de la dentadura que generan complejos en estudiantes, dificultades de aprendizaje y timidez.

En el apoyo a esta población incluida participan todos los actores de la escuela en función de sus posibilidades y en el caso del personal de la escuela, éste se produce a partir de lo que le permite su formación inicial y continua.

Las interrupciones permanentes también caracterizan el desarrollo de las clases de 8vo. grado, unas provocadas por la maestra y otras por personal de la escuela. No obstante, parecería que esto no tiene consecuencias significativas para el grupo, o que simplemente se han acostumbrado a que las clases se desarrollen de esa manera, aunque no sea del agrado de algunos estudiantes.

Las estrategias de estudio que utilizan los y las estudiantes son: el desarrollo de asignaciones de tareas individuales o grupales para la casa: actividades de los libros (elaboración de resumen para exponer, de ejercicios de Matemática), “investigan” en el diccionario, en la biblioteca, solicitan ayuda sobre lo que no entienden (otro/otra docente de la escuela) y el próximo día de clase realizan las exposiciones del trabajo o se corrigen los ejercicios en la pizarra.

### **10.3 Recursos de Aprendizaje**

En esta escuela del estudio se dispone de una cantidad limitada de recursos y un uso limitado de los libros de texto, de los materiales didácticos y de los recursos del medio.

Los libros de texto son los que guían el desarrollo curricular en 8vo. grado y por lo tanto, podrían estar pautando la manera de entender el aprendizaje. Estos son utilizados por la docente y los y las estudiantes en las áreas curriculares básicas, a excepción de Ciencias Naturales que hay una cantidad reducida y es utilizado en pequeños grupos.

Es necesario destacar que la utilización de los libros de texto en esta escuela podría dar cuenta de una enseñanza y un aprendizaje vinculado al estudio individual y grupal, aunque en las clases observadas no se agotan todas las posibilidades que éstos ofrecen. En algunos de estos libros las letras están borrosas, sobre todo en el de Lengua Española y algunos estudiantes tienen dificultades para leer fragmentos de éste. La pizarra y la tiza también son recursos utilizados diariamente en las clases de 8vo. grado.

Los materiales didácticos son buenos, limitados y subutilizados. La escuela no cuenta con material gastable y no se incorporan los recursos del medio. Es necesario destacar que

esta situación también es característica de muchas escuelas públicas del país como se documenta en el diagnóstico de la educación dominicana del 2002 (SEE, 2003).

También la maestra de 8vo. utiliza otros recursos para apoyar su práctica: el currículum, la planificación, libros de texto, registro de grado del 8vo. grado de la educación básica y un registro de evaluación continua.

El aula de 8vo. grado es el único lugar de la escuela utilizado por la maestra para el desarrollo curricular. Los otros espacios de la escuela como todos los que ofrece la comunidad no son incorporados, imposibilitando la utilización del potencial de estos espacios en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los y las estudiantes de 8vo. asisten puntualmente a sus clases, aunque la maestra tiene cierta tardanza en la llegada, desde su perspectiva este retraso y el de otros docentes se relaciona con la falta de transporte para el personal que se desplaza desde la ciudad de Azua hasta la comunidad donde está ubicada la escuela.

#### **10.4. Evaluación de los Aprendizajes**

En la Escuela B, sólo se evalúa el aprendizaje de los y las estudiantes. No obstante, se destaca una concepción de la evaluación como un proceso continuo y no una ruptura del proceso educativo.

Esta evaluación se registra de manera permanente, aunque se enfatizan prácticas tradicionales de evaluación<sup>11</sup> como son: exposiciones orales, uso de preguntas y respuestas y ejercicios en la pizarra, concebidas como prácticas a través de las cuales se obtienen mejores resultados en las evaluaciones escritas.

Esta práctica de evaluación, y sobre todo, la preferencia de la maestra de 8vo. grado por las evaluaciones orales, abre algunos interrogantes: ¿qué destrezas, habilidades y competencias se promueven en una evaluación oral y en una evaluación escrita? ¿qué destrezas, habilidades y competencias se dejan de promover al priorizar un solo tipo de evaluación, sea ésta oral o escrita? ¿qué relación podría existir entre la ejercitación permanente de evaluaciones orales y el desarrollo de destrezas para tomar pruebas escritas? ¿qué estrategias y actividades de aprendizaje favorecen o podrían estar relacionadas con resultados destacables en las pruebas nacionales? Es muy probable que estos interrogantes puedan responderse con la realización de otros estudios e investigaciones donde se analicen los diferentes procesos que intervienen en el acto educativo que producen determinados resultados.

Sin embargo, es necesario destacar que la maestra utiliza exámenes escritos para evaluar a sus estudiantes, pero no tienen un uso preferencial en su práctica evaluativa y sobre todo no son los que determinan la calificación de sus estudiantes. En ese sentido, reitera la necesidad de realizar una “*evaluación justa*” de sus estudiantes a partir de considerar el desempeño de éstos durante el proceso, en la evaluación continua. Esta práctica de la

<sup>11</sup> Este se corrobora con los hallazgos de: Valera et al: 2001

maestra resulta contraria a lo que tradicionalmente ha ocurrido con la evaluación en las escuelas públicas del país (Valera et al: 2001:96-101).

Lo anterior le permite plantear que la evaluación que presenta problemas es la que realiza al final del año escolar, por la acumulación de contenidos trabajados, lo que trae como consecuencia que el estudiante se sienta “*abrumado*”, y reitera que evaluar por unidad, por tema, es la manera más efectiva de obtener mejores resultados.

## **11. Las Pruebas Nacionales y la Escuela B**

Desde la perspectiva de los actores escolares, los buenos resultados obtenidos por los y las estudiantes en las pruebas nacionales, responden a la preparación y el manejo de las áreas curriculares por parte de la docente, las estrategias desarrolladas para la preparación de los y las estudiantes y el nivel socioeconómico de las familias.

Algunas de las estrategias desarrolladas por la docente para preparar a los y las estudiantes son: estudiar bien los cuadernillos para tener idea de los temas que pueden salir en las pruebas, realizar las explicaciones sobre cómo son, qué temas pueden salir, cómo se contestan las pruebas nacionales, y realizar aclaraciones a sus confusiones.

También la obtención de una alta calificación por parte de los y las estudiantes durante el año escolar les ayuda bastante para su promoción, sobre todo cuando en las pruebas nacionales esta calificación ha sido baja. Este equilibrio les permite tener un buen resultado.

Las dificultades que presentan las pruebas nacionales para la maestra de 8vo. grado se identifican con algunas dificultades que éstas presentan en el contexto nacional, pero que no las relaciona con sus estrategias y prácticas de evaluación. Estas dificultades son: la construcción de las pruebas y el dictado de respuestas por parte de docentes. Esto también fue corroborado por el Director Técnico de Pruebas Nacionales en el momento de realizar el estudio.

La dificultad que presentan las pruebas nacionales en su construcción es que la cantidad de contenidos trabajados por los y las docentes es inferior a los contenidos que se evalúan en las pruebas. Esto de alguna manera se agudiza en el caso de la maestra de 8vo. grado porque ella está más preocupada por el aprendizaje de los contenidos que enseña que por la cantidad de éstos.

La técnica distrital coincide con lo anterior y además considera que los aspectos priorizados en su elaboración no se afianzaron en la Escuela B por falta de tiempo, y por lo tanto, provoca desorientación en los y las estudiantes por el dominio de lo que saben y el no dominio de aspectos evaluados en las pruebas nacionales. Reconoce que las pruebas nacionales forman parte del reglamento de la Secretaría, pero que hasta cierto punto también constituyen “*una traba para los estudiantes llegar hacerse profesionales, porque no deja de ser una impresión fuerte para ellos*”.

El Director Técnico de Pruebas Nacionales se refiere sobre esta dificultad como “*la distancia entre lo que se hace y lo que se evalúa*”. Las pruebas nacionales son construidas a partir del “*currículum prescripto*”, que en el caso de 8vo., es un “*currículum disciplinar*”, que “*tiene muchos contenidos y, por lo tanto, no se pueden hacer sobre la base de lo que hace el maestro*”. Adicionalmente, reconoce que el currículum, en muchos casos, “*no está al alcance de la formación de los maestros*”.

Con relación al dictado de las respuestas por parte de los y las docentes, la maestra le recomienda a sus estudiantes que se preparen bien para las pruebas nacionales y realiza la misma recomendación al docente para que en el desarrollo de éstas no tengan que decirles las respuestas a los y las estudiantes por los problemas que esto ocasiona, y porque, en definitiva, constituye un “*engaño*”.

Otras dificultades de las pruebas nacionales identificadas por los actores escolares están referidas a: la declaración tardía y el traslado de estudiantes y sus implicaciones en la documentación de pruebas nacionales, las respuestas en las pruebas y temas complicados de Matemáticas y la impresión y ansiedad que provocan éstas.

Con relación a las pruebas de Matemática se plantea que en las respuestas presentadas había redondeo de cantidades y, por lo tanto, no coincidían con los resultados obtenidos por los y las estudiantes. Algunos temas complicados de esta área demandan tiempo para su comprensión y los y las estudiantes no los completan y/o contestan.

Desde la perspectiva de la técnica distrital, las pruebas nacionales también generan “*tensión*”, “*impresión*”, son como un “*cuco*”, es decir, algo temido por las personas, tanto para padres y estudiantes. Esto se relaciona con la “*ansiedad*” que plantea el Director Técnico de Pruebas Nacionales, como otro de los problemas que éstas presentan. Sostiene que esta ansiedad que genera la aplicación de las pruebas, es un “*efecto no buscado, no deseado*” de este proceso, pero, que además es un tema de cuidado y de preocupación porque las perspectivas de éstas son de continuidad. De esto puede pensarse, que es necesario que la comunidad educativa pueda asumir este proceso evaluativo como un proceso normal de evaluación que tiene unas condiciones y unas características particulares.

Algunos actores de la Escuela B, realizan las siguientes recomendaciones para mejorar las Pruebas Nacionales: mejorar su diseño con la incorporación de los y las docentes para su elaboración y considerar las características propias de cada zona, comunidad y de los y las estudiantes; facilitar buenos libros de texto y garantizar que lleguen a tiempo a las escuelas, ya que éstos permitirían que el/la estudiante acceda a todos los contenidos que son evaluados en las pruebas nacionales; mayor claridad en la presentación de algunos temas y garantizar respuestas similares en el área de Matemática.

## **12. Seguimiento y Acompañamiento del Proceso de Enseñanza Aprendizaje**

En la Escuela B se realiza un seguimiento y acompañamiento compartido con el Distrito Educativo a la práctica pedagógica de los y las docentes y al proceso de aprendizaje de

los y las estudiantes del 8vo. grado, particularmente a las evaluaciones que se realizan para conocer su rendimiento.

Desde la perspectiva de la directora de la escuela, la utilidad que presenta la supervisión/acompañamiento es que permite mejorar la práctica de la gestión y la práctica de aula y tomar medidas correctivas y además permite aprender de los y las demás y realizar aportes.

Las actividades de supervisión/acompañamiento que realiza la directora son las siguientes: seguimiento a la planificación, observación de clases con una ficha y reuniones con los y las docentes. La técnica distrital envía telegramas e informa sobre actividades, supervisa la planta física, la organización en las aulas, la organización e higiene del centro, revisa las planificaciones, el registro de grado y planifica jornadas requeridas por los y las docentes y el centro educativo.

El énfasis del seguimiento que realiza la directora está colocado en la planificación, por constituir una de las problemáticas “*más grandes*” que tiene la escuela. La participación en talleres de capacitación, la discusión y el análisis en las Comisiones de Construcción Curricular –CCC-, son algunas de las soluciones ensayadas para resolver esta problemática.

La técnica distrital sostiene que realiza visitas de información y de supervisión a las escuelas. Las primeras se caracterizan por el intercambio urgente de informaciones y dificultades con la directora, observación rápida de la escuelas, entre otras. En las segundas, observa clases, orienta, intercambia con la directora sobre dificultades específicas de docentes y establece los contactos necesarios para su resolución.

Este trabajo de supervisión/acompañamiento también presenta algunos problemas. Para la directora son los siguientes: presión y miedo de los y las docentes, porque este acompañamiento puede implicar el retiro de sus incentivos, y además, el poco seguimiento del personal técnico del distrito educativo.

Desde la perspectiva de la técnica distrital, los problemas están relacionados con su multiplicidad de funciones y la demanda continua e improvisada del Distrito, de la Regional y de la Sede, así como algunas condiciones en las que se desarrolla su trabajo (falta de recursos económicos para trasladarse a las escuelas). Estos implican el incumplimiento de algunas de sus funciones y es muy probable que la posposición de las visitas a la escuela para el acompañamiento de la práctica pedagógica. A esto le suma la apatía de los y las docentes.

La directora de la Escuela B y la técnica distrital coinciden en que algunos problemas en la supervisión se relacionan con la manera de encararla. En ese sentido, dan cuenta de una concepción, o más bien, de una lógica instalada de la supervisión durante mucho tiempo tanto en los distritos como en los centros educativos y que ha sido asumida por actores de estas instancias.

En esta línea, si la entrada del/a técnico/técnica a la escuela se produce de manera tímida, estableciendo consensos, aparentemente todo está muy bien, pero la percepción de los y las docentes es de que *“no tiene capacidad”*. Si por el contrario, desde su entrada a la escuela identifica muchas fallas, debilidades, es considerado como *“pedante”*. Esto significa, como dice la técnica distrital, que para la llegada a la escuela *“tu tienes que jugártela y tienes que de alguna forma ingeniarte para tu poder penetrar, compartir con esos compañeros y que se sientan apoyados por ti, pero que a la vez tu no te hagas cómplice de sus debilidades”*.

En esta escuela del estudio el seguimiento de los y las estudiantes del 8vo. grado se realiza a través de las evaluaciones que se desarrollan al inicio, a mediados y al final del año escolar, y la técnica distrital revisa el rendimiento de los y las estudiantes en el registro de grado. Estas evaluaciones se comparten con los padres y las madres en reuniones en esos períodos del año escolar. Es necesario destacar que los temas tratados en las reuniones están referidos a aspectos vinculados al proceso de aprendizaje. También se realizan reuniones extraordinarias y entrevistas para dialogar sobre los problemas de sus hijos/hijas, lo que generalmente causa malestar en los padres y las madres.

Los padres y las madres intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos e hijas para solicitarles que planifiquen su tiempo de estudio cuando salen de la escuela y que realicen recesos cuando llegan de ésta. Asimismo, sostienen que la memorización es una buena manera de aprender, aunque reconocen que cuando trabajan en grupo tienen mejores posibilidades de comprender lo que estudian.

Resulta significativo que el reclamo de una mayor vinculación de los padres y las madres al proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos e hijas y de un mayor acercamiento a la escuela sea percibido como responsabilidad de ambas partes, ya que tradicionalmente, la escuela no ha asumido su responsabilidad en ese proceso. Una limitación que se plantea la escuela para esta integración es el hecho de que una parte de su personal se traslada diariamente desde la ciudad de Azua, permanece menos tiempo en la comunidad y, por lo tanto, tiene menos posibilidades de contacto permanente con los padres y las madres.

## **Parte IV**

### **1. Hallazgos**

A continuación se presentan los hallazgos del estudio en ambas escuelas, la Escuela A con resultados destacables negativos y la Escuela B con resultados destacables positivos. Se identifican los hallazgos comunes y los específicos a cada una de éstas.

1. El proceso de fundación de las escuelas del estudio respondió a la necesidad de las comunidades de ofrecer este servicio a sus pobladores y pobladoras. Esto permite entender como a lo largo de más de medio siglo y sobre todo a partir de la década del '50, la preocupación permanente por ofrecer y ampliar este servicio,

los reclamos y la movilización de los líderes comunitarios posibilitaron la ampliación sistemática de sus infraestructuras, la gestión de creaciones de diferentes grados del nivel básico, un aumento paulatino de la matrícula y la incorporación de docentes originarios de la comunidad y de comunidades cercanas. En este proceso de ampliación de los servicios educativos y de mejora de la infraestructura se ha involucrado la cooperación de personas y grupos de la comunidad, así como también, ODC, SEE, Procomunidad, KFW y, fundamentalmente, a mediados de los noventa PLAN Internacional.

2. Familia y escuela reconocen la importancia de continuar fortaleciendo los vínculos y el apoyo en los casos estudiados. Esta relación se concretiza en los espacios informales de la vida comunitaria y no tanto en los espacios formales de participación de los padres y las madres. Las expectativas de los y las docentes y de las direcciones de las escuelas es de que las familias puedan vincularse más activamente en la educación de sus hijos e hijas. Mientras que los padres y las madres están satisfechos con su integración a las escuelas, el personal docente y sus direcciones demandan un mayor acercamiento e involucramiento de los padres y las madres en las escuelas, pero reconocen su responsabilidad en este proceso.
3. En la Escuela B, el personal docente y directivo tiene formación inicial para los cargos que desempeña, de siete, cinco tienen la licenciatura en el área de educación con alguna mención en las áreas impartidas en la escuela y los otros dos tienen un nivel técnico en Educación. En la Escuela A, de siete docentes sólo tres tienen nivel de licenciatura y el resto tiene nivel técnico. Esto podría estar relacionado con las diferencias en los resultados en las Pruebas Nacionales de ambas escuelas.

Una de las escuelas tiene un equipo con mayor antigüedad en la escuela lo que podría indicar mayor estabilidad para el desarrollo de la labor educativa y un equipo docente más consolidado. La Escuela B tiene cinco docentes con una antigüedad entre cinco y nueve años y sólo dos docentes con una antigüedad en la institución menor al año y medio. La Escuela A tiene tres docentes con una antigüedad de siete años o más en la escuela y el resto con una antigüedad menor o igual a los tres años. Este factor podría también estar relacionado con los diferentes resultados en Pruebas Nacionales y coincide con los hallazgos del Estudio Cualitativo de Escuelas con Resultados Destacables en Siete Países Latinoamericanos (LLECE, 2002).

Una de las escuelas cuenta con mayor personal de apoyo que incluye conserjes y portero mientras que en la Escuela A sólo hay una conserje y existe una demanda de más personal de apoyo.

Finalmente, la escuela con resultados destacables positivos, la Escuela B, cuenta con un equipo docente con mayor nivel de titulación, mayor estabilidad en el cargo y cuenta con personal de apoyo suficiente.

4. El liderazgo de la Escuela A es un liderazgo más familiar y compartido entre el equipo docente. El liderazgo de la dirección de la Escuela B es un liderazgo comunitario aplicado a la gestión escolar y específicamente a la gestión de los recursos para mejorar el servicio educativo. Quizás al tener una formación específica para el cargo que desempeña, tiene mayor apropiación de su rol y de sus múltiples funciones y tareas. Ambas directoras comparten responsabilidades tanto en la gestión administrativa y pedagógica y están fuertemente comprometidas con la escuela y con la comunidad.

En el caso de la Escuela B la directora ha sido clave en la instalación y desarrollo del servicio educativo en la comunidad a través de la gestión de diversos recursos. Este énfasis en lo administrativo limita los tiempos disponibles para dedicarse a la tarea pedagógica. Este hallazgo coincide con los resultados del estudio del LLECE, 2002.

5. Los actores escolares de ambas escuelas comparten la visión de ésta como el camino hacia la profesionalización de los y las estudiantes para mejorar su calidad de vida y poder apoyar a la familia y a la comunidad. Además, están satisfechos con el servicio que les ofrecen las escuelas. Los canales de comunicación, la toma de decisiones y el establecimiento de normas son determinados por la dirección y el personal docente. Se identifica una notable ausencia de la participación de estudiantes, padres y madres en estos aspectos de la gestión escolar.

En la Escuela B se establecen las normas en documentos escritos al igual que los procedimientos administrativos, reglamentos y manual de funciones. Esto se corrobora con uno de los hallazgos del estudio del LLECE, 2002.

6. El vínculo que establecen las escuelas estudiadas con las instancias distritales, regionales y nacionales de educación se orienta hacia el nombramiento de maestros y maestras, la solicitud de recursos y el intercambio de informaciones. Es notable el limitado apoyo y seguimiento a la planificación, la ejecución, a la evaluación educativa y a la capacitación. Esto responde, según relatos de actores distritales, a la multiplicidad de funciones, el consumo de tiempo en las demandas urgentes de otras instancias de la Secretaría de Estado de Educación, así como los limitados medios de transporte para desarrollar el trabajo en los centros educativos.
7. Los equipos docentes de ambas escuelas están integrados por docentes responsables con un alto grado de compromiso con su tarea, a pesar de tener múltiples roles vinculados a su vida familiar, escolar y comunitaria en un contexto de precarias condiciones de vida y de trabajo.
8. Los y las estudiantes de ambas escuelas tienen altas expectativas de continuar sus estudios y lograr niveles técnicos y profesionales. Estas expectativas coinciden con la de padres, madres y docentes. Al mismo tiempo, los grupos de estudiantes

- están en situación de sobreedad significativa y tienen preocupación por la deserción escolar. Las propuestas educativas desarrolladas en el espacio escolar no favorecen que éstos asuman un rol activo en la construcción de sus aprendizajes. A esto se suma que los organismos de participación formalmente establecidos en las reglamentaciones oficiales en ambas escuelas no funcionan de manera permanente.
9. La planificación de aula es un proceso valorado por los y las docentes estudiados porque contribuye a un mayor aprovechamiento del tiempo de clase y al logro de los propósitos del grado. En las dos escuelas estudiadas se pudo constatar que los y las docentes tienen escritas sus planificaciones y han incorporado la terminología del currículo dominicano actual. Se constatan limitaciones de coherencia interna entre los diferentes componentes de la planificación: propósitos generales y específicos, contenidos, estrategias, actividades, evaluación y recursos; así como dificultades para la clasificación de contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales. En los dos casos se evidencia la priorización de los contenidos conceptuales. Finalmente, es notoria en las planificaciones analizadas la ausencia de la participación de los actores escolares y de la perspectiva de integralidad y globalidad.
  10. Las estrategias pedagógicas en las dos escuelas del estudio dan cuenta de una concepción de aprendizaje asociada a la repetición y la memorización de los contenidos trabajados, que es valorada por docentes y padres y madres. Los libros de texto son usados como guías fundamentales del desarrollo curricular, aunque no son agotadas todas las posibilidades que éstos ofrecen. Se observan esfuerzos por la contextualización de los contenidos de acuerdo a la realidad de la población escolar, así como la utilización de la estrategia de recuperación de conocimientos previos en la Escuela A. En la Escuela B, se valora la formación de grupos para el trabajo aunque los ejercicios se realicen de forma individual pero “acercando” las butacas de los y las estudiantes.
  11. Los actores escolares de los casos analizados valoran la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, realizan esfuerzos por integrarlos a las escuelas y apoyar su desarrollo educativo a pesar de las limitaciones de infraestructura y de formación especializada de los equipos docentes. Entre los casos de necesidades educativas especiales incluidos en las escuelas están: estudiantes con movilidad reducida y desplazamiento en silla de ruedas, mudez, problemas de visión, de dentadura, dificultades de aprendizaje y timidez.
  12. Las diferentes estrategias de estudio utilizadas por los y las estudiantes de ambas escuelas para cumplir con las asignaciones escolares individuales y grupales se orientan a conformar grupos de amigos y amigas cercanos y cercanas para la elaboración de resúmenes, la realización ejercicios de matemática, la búsqueda en diccionarios y otros libros de consulta, completar cuestionarios que son útiles para poder memorizar e intentar comprender los contenidos a partir del intercambio entre pares y con otros adultos.

13. En ambas escuelas existen recursos limitados relacionados con material didáctico, libros de texto y mobiliario en el aula, y se observa la inexistencia de material gastable y recursos del medio. Los recursos más utilizados son los libros de texto, la pizarra y la tiza y los materiales didácticos existentes son subutilizados para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje.
14. Se destaca como resultado del estudio que en ambas escuelas, el aula es el lugar privilegiado para el desarrollo curricular, mostrándose que la potencialidad de los otros espacios de la escuela y de la comunidad no son aprovechados en el proceso de enseñanza aprendizaje.
15. El tiempo académico real es menor que el establecido en las orientaciones oficiales relacionadas con la transformación curricular (SEEBAC, 2002). El tiempo usado para las tareas académicas es restringido por las otras actividades de la rutina diaria: ceremonia de bandera, desayuno, exceso en el tiempo de recreo y finalización de clases antes de la hora pautada. La tardanza de los y las docentes por falta de transporte para trasladarse a la escuela impacta negativamente en la puntualidad y por consecuencia en el tiempo usado para el aprendizaje en el aula en la Escuela B.
16. En ambas escuelas se evalúa el aprendizaje de los y las estudiantes a través de exposiciones orales, uso de preguntas y respuestas, ejercicios en la pizarra y pruebas escritas. Se destaca la concepción de la evaluación como un proceso continuo enfocado a la evaluación principalmente de contenidos conceptuales. En las dos escuelas los y las docentes realizan un entrenamiento especial para las Pruebas Nacionales. Algunas de las dificultades identificadas por las escuelas del estudio son el diseño de las Pruebas Nacionales, la cantidad de contenidos evaluados en relación a los contenidos trabajados por los y las docentes, así como un problema relacionado con aspectos éticos como el dictado de respuestas por parte de los y las docentes a sus alumnos y alumnas.
17. En la Escuela B se podría relacionar con resultados destacables positivos en las Pruebas Nacionales, el énfasis en la evaluación continua y el control escrito por unidad y por tema realizado por la maestra de 8vo. grado. Esta valora la evaluación continua porque es más justa en la medida que toma en cuenta el desempeño de los y las estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, a diferencia de la evaluación sumativa que abrumba a los y las estudiantes porque implica la acumulación de contenidos trabajados.
18. Los actores escolares de ambas escuelas valoran el seguimiento y el acompañamiento como una forma de mejorar la práctica pedagógica. La Escuela B destaca la problemática que presenta la supervisión desde la perspectiva de la técnica. Esta sostiene que los y las docentes asocian un estilo consensuado de supervisión a la falta de capacidad técnica para desarrollar el trabajo. Al mismo tiempo, un estilo más directo de identificar debilidades en las prácticas de

enseñanza se asocia a formas prepotentes de abordar la supervisión, esto genera dificultades para encontrar formas adecuadas de desarrollar la práctica de supervisión educativa.

## 2. Recomendaciones

A partir de los resultados del estudio se realizan algunas recomendaciones relacionadas con los ámbitos de lo curricular, de la formación, de la gestión del sistema educativo y de la investigación.

- Favorecer apoyo técnico-pedagógico al desarrollo curricular en el aula.
- Promover una mayor articulación entre los programas de formación inicial y continua, el seguimiento curricular en el aula y la evaluación de los aprendizajes.
- Fortalecer los programas de formación inicial y continua en los siguientes aspectos:
  - Planificación de los procesos de enseñanza aprendizaje.
  - Manejo de contenido de las diferentes áreas curriculares.
  - Manejo de las estrategias del currículo.
  - Gestión, elaboración y uso efectivo de los recursos de aprendizaje en el proceso de enseñanza aprendizaje: recursos del medio, materiales didácticos, los libros de texto, los espacios de la comunidad y de la escuela, el tiempo.
  - Atención a la diversidad.
  - Evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.
  - Estrategias y herramientas que permitan a los y las docentes conocer y apropiarse del contexto, intereses, expectativas de los sujetos con los que trabajan: los y las estudiantes.
  - Relación escuela comunidad.
  - Gestión y administración de centros educativos.
- Apoyar que las escuelas rurales del país cuenten con docentes especializados en las diferentes áreas curriculares, especialmente en las áreas de Educación Artística, Educación Física, Lenguas Extranjeras y Formación Integral, Humana y Religiosa.
- Formular políticas específicas que promuevan que los y las docentes trabajen ambas tandas en escuelas cercanas a su lugar de residencia.
- Promover dentro de la agenda educativa nacional un aumento del tiempo destinado al aprendizaje, a través de la extensión de la jornada escolar, para garantizar mejores oportunidades de aprendizaje para los y las estudiantes de las comunidades rurales.
- Ampliar a nivel nacional la provisión de servicios, recursos y su aprovechamiento educativo en las escuelas rurales.

- Ampliar a nivel nacional el desarrollo de programas y proyectos para la retención de los y las estudiantes en el sistema educativo y para la atención a la sobriedad en las escuelas rurales.
- Fortalecer de manera permanente los organismos de participación y descentralización de los diferentes actores escolares: Consejo estudiantil, Consejo de curso, Asociación de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela y Junta de Centro.
- Favorecer alianzas entre las escuelas rurales que les permitan mejorar la calidad de los procesos educativos y aprovechar sus instalaciones, capacidades técnicas, administrativas y comunitarias.
- Mejorar la formación continua, la organización y las condiciones de trabajo de los técnicos y las técnicas distritales que permitan el seguimiento y acompañamiento al desarrollo curricular en el aula.
- Realizar estudios para profundizar el análisis sobre gestiones escolares y prácticas pedagógicas en diferentes contextos, específicamente, en comunidades rurales pobres, y su relación con el aprendizaje de los y las estudiantes.
- Realizar investigaciones para profundizar en el análisis de las relaciones que se establecen entre el enfoque pedagógico y el entrenamiento para la adquisición de destrezas para completar pruebas escritas.
- Realizar estudios para comprender factores personales, familiares, escolares y contextuales que podrían dar cuenta de los roles asumidos por los y las estudiantes en los procesos de aprendizaje.

## PARTE V

### 1. Bibliografía

Aguerrondo, I. (1998) *América Latina y el Desafío del Tercer Milenio Educación de Mejor Calidad con Menores Costos*. PREAL: Santiago de Chile.

Aisenberg, B. (2000): “Los Conocimientos Previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales”. En: Castorina, José A. y Lenzi, Alicia M. (comps.) (2000): *La formación de los conceptos sociales en los niños*. Ed. Gedisa: Bs. As.

Andújar, C. (2004) *Proyecto de clases de aceleración para alumnos y alumnas en sobriedad del nivel básico*. Mimeo: Santo Domingo.

Briones, G. (1993) *La Investigación Social y Educativa*. 3era. Edición Rev. TM Editores: Colombia.

\_\_\_\_\_ (1993). *La Investigación en el Aula y en la Escuela*. 3era Edición Rev. TM Editores: Colombia.

\_\_\_\_\_ (1993) *La Investigación de la Comunidad*. 3era. Edición Rev. TM Editores: Colombia.

Buendía, L. Colás, P. y Hernández, F. (1999). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.

CIDE-CAB. (2003) *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. CIDE: Madrid.

Congreso Nacional. (1997) *Ley General de Educación*. Santo Domingo.

Crespo, M.; Domínguez, L. (1996) *Pruebas Nacionales 1991 al 1996*. Editora de Colores, S.A.: Santo Domingo.

Erickson, F. (1989) “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. En: Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, 11. Métodos cualitativos y de observación*. Primera edición, Paidós Educador: Barcelona, Buenos Aires, México.

Evertson, C.M.; GREEN, J. L. (1989) “La observación como indagación y método”. En: WITTROCK, M.. *La investigación de la enseñanza, 11. Métodos cualitativos y de observación*. Primera edición, Paidós Educador: Barcelona, Buenos Aires, México.

Ferrer, J.G.; Arregui, P. (2003) *Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: Criterio para guiar futuras aplicaciones*. PREAL: Santiago de Chile.

Goetz, J.P, Lecompte. M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata: Madrid.

Guba, E y Lincoln, Y. (1994) “*Competing paradigms in qualitative research*”. En N. Denzin y Y. Lincoln /eds.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks:Sage.

Kenny, W. R.; Grotelueschen, A. (1984). “Making the case for case studies”. En: Journal of curriculum studies, 16(1), 37/51.

OCDE. INCE. (2000) *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco para la evaluación*. Proyecto Internacional para la producción de indicadores de rendimiento de los alumnos. Proyecto PISA. Mimeo: España.

Pepén Peguero, M. (2002) *Condiciones de especificación de la transformación curricular en dos centros educativos del nivel inicial de dos distritos educativos de la ciudad de Santo Domingo (1995-1999)*. Mimeo: Argentina.

Pérez Serrano, G. (1994) *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. Tomo I y II. Editorial La Muralla: Madrid.

Piñeros Jiménez, L. J. (2001) *Eficacia escolar de los centros educativos uruguayos. El caso de 3ro. Del Ciclo Básico* (Informe Final). Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y Programa de Mejoramiento de la Educación Secundaria y Formación Docente. Mimeo: Uruguay.

\_\_\_\_\_ ; Scheerens, J. (2000). *Efectividad escolar en los centros educativos de educación media*. Editora Centenario, S.A.: Santo Domingo.

Valeirón, J. L.; De Windt, E.; Andrews, J.H.M.; Tood Rogers, W. Et al (1988) *Las escuelas efectivas en la República Dominicana*. Mimeo: Santo Domingo.

\_\_\_\_\_ (2003) *La evaluación en educación y el uso de la información en sus resultados para mejorar la calidad de la educación*. Conferencia en Seminario Permanente de Educación. Mimeo: Santo Domingo.

\_\_\_\_\_ ; Herrera Castillo, F. (2002) *Presentación, Descripción y Discusión de los Resultados de las Pruebas Nacionales por Niveles y Modalidades Primera Convocatoria del 2001* (Versión 01). Mimeo: Santo Domingo.

Ravela, P. (2002) *¿Cómo presentan sus resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa en América Latina?* Versión abreviada. PREAL: Santiago de Chile.

Scheker, A. (2002) “La Experiencia de la República Dominicana en la Hechura de la Reforma Educativa. La Participación de los Estudiantes.” En Medina Giopp, A. (2002) *Las Reformas Educativas en Acción*. INDES. BID. INTEC: Santo Domingo.

Schmelkes, S. (1996). *La calidad de la educación primaria. El caso de Puebla, México*. IPE-Centro de Estudios Educativos, A.C.: México.

SEEBAC. (1994) *Fundamentos del Currículum. Tomo I. Fundamentación Teórico- Metodológica*. Serie: INNOVA 2000 2. Santo Domingo.

SEEBAC. (2002) *Nivel Básico*. Cuarta edición. Serie INNOVA 5, Editora Alfa y Omega: Santo Domingo.

SEE. (2001) *Lengua Española 8vo*. Autores: Espinal, O. y García, R. Editora Corripio, C. por A.: Santo Domingo.

SEEC. (2000). *Monitoreo al Desarrollo Curricular. Seguimiento al desarrollo curricular en el aula. Primera edición*. Editora Centenario, S.A.: Santo Domingo.

SEE. (2000) *Ciencias de la Naturaleza 8vo*. Autores: Mera, L. y Suriel, C. Santo Domingo.

SEE. (2001) *Pruebas Nacionales: Diagnóstico a fondo*. Editora SEE: Santo Domingo.

SEE. (2000) *Síntesis de la Evaluación a Medio Término del Plan Decenal de Educación*. Serie Gestión Educativa 3, Editora Centenario, S.A.: Santo Domingo.

SEE. (2003) *Pruebas Nacionales 2003 Primera Convocatoria. Síntesis Nacional, Regional y Distrital*. SEE: Santo Domingo.

SEE. (2003) *Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana 2003-2012. Situación de la Educación Dominicana. Tomo I*. Editora Corripio: Santo Domingo.

SEEBAC. Plan Decenal de Educación. (1992). *Síntesis del Plan Decenal de Educación*. Serie A Documento N° 5. Santo Domingo.

SEE/INAFOCAM (2003). *Planificación Efectiva de la Labor Docente. Manual del docente y la docente. Para educadores y educadoras del nivel básico. Verano 2003*. Primera edición. Santo Domingo.

Slavin, R.E. (s/f) *Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: Plataforma de Investigación para una reforma educativa en América Latina*. PREAL: Santiago de Chile.

Stake, R.E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, S.L.: Madrid.

UNESCO-OREALC. (1994) *Medición de la calidad de la educación básica: Resultados de siete países*. Volumen III REPLAD. Mimeo: Santiago de Chile.

UNESCO-LLECE (2000). *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje y Matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grados*. Primera reimpresión SEE: Santo Domingo.

UNESCO-LLECE. (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. UNESCO: Santiago de Chile.

Valera, C. (ed.), Zaiter, J., Vargas, T., Santelises, A., Caracciolo, G. (2001). *¿Cambia la escuela? Prácticas educativas en la Escuela Dominicana*. Santo Domingo: FLACSO, PREAL, UNICEF.

Villamán, M. y otros. (2003) *Reinventar la escuela. ¿Qué opciones? Reflexiones sobre el futuro de la escuela y educación en la República Dominicana*. Santo Domingo: UNESCO. Foro Socioeducativo.

Wiesenfeld, E. (2001). *La autoconstrucción: Un estudio psicosocial del significado de la vivienda*. Venezuela: Comisión de Estudios de Postgrado/Facultad de Humanidades y Educación-Universidad Central de Venezuela.

Woods, P. (1995) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Tercera reimpresión, Ediciones Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia: Madrid.