

SISTEMATIZACIÓN DE LA POLÍTICA DE APOYO A LOS APRENDIZAJES DE LECTURA, ESCRITURA Y MATEMÁTICA DE LOS PRIMEROS GRADOS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LA REGIÓN ESTE DE REPÚBLICA DOMINICANA.



MINERD
Ministerio de Educación

Organização
dos Estados
Ibero-americanos

Para la Educación,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

SISTEMATIZACIÓN DE LA POLÍTICA DE APOYO A LOS APRENDIZAJES DE LECTURA, ESCRITURA Y MATEMÁTICA DE LOS PRIMEROS GRADOS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LA REGIÓN ESTE DE REPÚBLICA DOMINICANA.



Organização
dos Estados
Ibero-americanos

Para la Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

OEI República Dominicana
Santo Domingo. R.D. 2015

SISTEMATIZACIÓN DE LA POLÍTICA DE APOYO A LOS APRENDIZAJES DE LECTURA,
ESCRITURA Y MATEMÁTICA DE LOS PRIMEROS GRADOS DE EDUCACIÓN BÁSICA
EN LA REGIÓN ESTE DE REPÚBLICA DOMINICANA

OEI República Dominicana
2015

Secretario General de la OEI
Paulo Speller

Directora OEI R.D.
Catalina Andújar

Coordinadora de Programas y Proyectos
Analía Rosoli

Consultores:
Francisco Cabrera
Gineida Castillo

Diseño y diagramación:
Orlando Isaac
Santiago Rivera

OEI R.D. agradece al Ministerio de Educación de la República Dominicana y de manera particular a las autoridades y equipos técnicos de las Regionales Educativas 17 de Monte Plata, 5 de San Pedro de Macorís y 12 de Higuey y de los distritos educativos correspondientes por su colaboración y apoyo, así como a los equipos directivos y docentes de los centros educativos involucrados.

INDICE

Presentación	5
Capítulo I Política de Apoyo a los Aprendizajes de Lectura, Escritura y Matemática de los Primeros Grados de Educación Básica: antecedentes e importancia para la educación dominicana.	7
Capítulo II El proceso de desarrollo en terreno.....	19
Capítulo III El contexto de la Política de apoyo a los aprendizajes: Los factores que jugaron a favor y en contra	59
Capítulo IV Apreciaciones recogidas en campo. Testimonios de los actores del proceso	65
Capítulo V Fortalezas, debilidades y oportunidades de la experiencia	79
Capítulo VI Resultados, impactos preliminares y análisis general de la experiencia	87
Capítulo VII Aprendizajes de la experiencia y Recomendaciones	103

ANEXOS

1. Listado de los centros educativos	111
2. Enfoque, proceso y materiales de cada actividad formativa.....	113
3. Indicadores por regional.....	140
4. Categorización de Centros.....	147
5. Plan de la sistematización.....	151
6. Fuente de información.....	159
7. Catálogo.....	162

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	
Las 10 provincias más pobres	10
Figura 2	
Modelo de formación	24
Figura 3	
Esquema del proceso, sus principales momentos y el contexto	60
Figura 4	
Impactos preliminares	88

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	
Ámbitos de intervención y líneas estratégicas de acción	21
Tabla 2	
Contenidos de los módulos de Lengua Española	29
Tabla 3	
Contenidos de los módulos de Matemática	34
Tabla 4	
Factores externos influyentes	63
Tabla 5	
Valoración de los equipos de gestión sobre el desempeño de OEI	81
Tabla 6	
Porcentajes de promoción grados de primero a cuarto, Período 2011-2015.....	91
Tabla 7	
Porcentajes de repitencia grados de primero a cuarto, Período 2011-2015.....	92
Tabla 8	
Porcentajes de deserción grados de primero a cuarto, Período 2011-2015	93
Tabla 9	
Resultados comprobables alcanzados por la intervención	98

PRESENTACIÓN

Este documento recoge la sistematización de las experiencias y lecciones aprendidas derivadas de la ejecución de la Política del MINERD de Apoyo a los Aprendizajes de Lectura, Escritura y Matemática en los Primeros Grados del Nivel Básico en la región Este de República Dominicana, así como las percepciones y vivencias de los actores implicados.

Para su elaboración se contrató a un equipo de profesionales, integrado por un especialista iberoamericano y una especialista nacional, con amplia experiencia en temas de evaluación educativa y sistematización de políticas, programas y proyectos educativos.

El proceso de sistematización se organizó desde una serie de acciones que permitieron conocer, organizar y analizar la experiencia desarrollada, desde sus inicios en noviembre del 2011 hasta su finalización en septiembre del 2015.

La experiencia de la OEI en la implementación de esta Política queda expresada en este documento, que pretende constituirse en un aporte esencial para la reflexión conjunta con las demás entidades ejecutoras de la Política para el Aprendizaje en los Primeros Grados, las autoridades y el equipo técnico del MINERD y los diversos actores del proceso educativo.

Esperamos que este proceso de reflexión basado en la experiencia realizada contribuya a la búsqueda y definición colectiva de un modelo de educación de calidad para los primeros grados, que posibilite la alfabetización inicial de nuestros niños y niñas de manera efectiva, en la etapa que les corresponde, lo que sin dudas les permitirá continuar sus aprendizajes en los años posteriores y durante toda la vida.

Catalina Andújar Scheker

Directora OEI R.D.

Capítulo I

Política de Apoyo a los Aprendizajes de Lectura, Escritura y Matemática de los Primeros Grados de Educación Básica: antecedentes e importancia para la educación dominicana.

1. La Política del MINERD de apoyo a los aprendizajes de los primeros grados de educación básica

Esta política, que en lo sucesivo será denominada Política de Apoyo a los Aprendizajes, es una importante iniciativa impulsada y coordinada por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) con el propósito de mejorar los aprendizajes en los primeros grados de la escuela básica y, por consiguiente, la calidad educativa dominicana.

Para tal finalidad, la gestión educativa del período 2011-2013 decide poner en marcha un esfuerzo en esta dirección y hacerlo de manera articulada con tres entidades: La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra y el Centro Cultural Poveda.

El proceso está destinado a fortalecer la gestión en los centros educativos y particularmente las capacidades de los docentes en las áreas de Lengua Española y Matemática, para lo cual se dispone de una serie de procesos y experiencias que articulan el dominio de las áreas y los enfoques pedagógicos más pertinentes. Por otro lado, se considera la generación de modelos de acompañamiento del docente en el aula que contribuyan a la instauración de contextos de apoyo para el aprendizaje. A propósito de ello se distribuyen las regionales de educación que posteriormente estarían a cargo de las diferentes entidades. En efecto, la OEI se encarga de las tres regionales de la zona Este, haciendo acopio de su experiencia y competencia.

1.1. El trabajo de OEI que antecede su participación en la Política de apoyo a los aprendizajes

OEI tiene una experiencia previa claramente vinculada con la Política de Apoyo a los Aprendizajes, de manera que resulta lógico que esta experiencia sirviera de referente para el nuevo proceso.

Desde el año 2009, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en colaboración con el Ministerio de Educación y con el apoyo financiero de la AECID, había llevado a cabo una intervención en la regional educativa de Monte Plata, con el objetivo de contribuir a la mejora de la calidad de centros educativos del nivel básico, a través de una propuesta innovadora e integrada en una serie de acciones para incidir en las escuelas y las comunidades.

Las acciones del proyecto “Apoyo a la Mejora de la Calidad Educativa”, organizadas en ejes estratégicos, se concentraron en quince centros educativos ubicados en zonas urbanas y rurales del Distrito Educativo 17-02 de Monte Plata, provincia situada en la zona noreste del país caracterizada por un elevado índice de pobreza. Las escuelas beneficiarias constituyeron el 35% del total de los centros de ese distrito, equivalente a 5,000 alumnos y alumnas.

Los ejes estratégicos asumidos fueron definidos partiendo de la premisa de que es posible contribuir con el mejoramiento de la calidad de la educación, si los centros establecen buenas prácticas de gestión institucional y pedagógica, si se pone en marcha una estrategia de apoyo a los aprendizajes de todos los alumnos y alumnas, especialmente de aquellos que muestran dificultades en sus aprendizajes en lectura, escritura y matemática; si se mejora la convivencia escolar y se promueve la participación de los estudiantes en las actividades de la escuela y en la comunidad; si la escuela se vincula a la comunidad; si se fortalece la cultura escrita y la construcción de ciudadanía y finalmente si a los centros se les dota de recursos al tiempo que se impulsan estrategias de innovación educativa.

La experiencia en cuestión fue evaluada positivamente y constituyó una intervención directa en centros educativos, en forma coordinada con el Ministerio de Educación. Con la misma se fortalece la relación de cooperación entre OEI y el Ministerio de Educación y constituye un antecedente valioso para la experiencia sobre la que se da cuenta en este documento.

1.2. Contexto socioeconómico y educativo

El ámbito geográfico donde OEI desarrolla la Política de apoyo a los aprendizajes está constituido por las regionales de San Pedro de Macorís (05), Higüey (12) y Monte Plata (17). Dichas regionales forman parte de la Microrregión Sureste, a saber: la región de Yuma (integrada por las provincias de La Romana, La Altagracia y El Seibo), Higüamo (constituida por las provincias de San Pedro de Macorís, Hato Mayor y Monte Plata) y Ozama o Metropolitana (correspondiente al Distrito Nacional y Santo Domingo).

San Pedro de Macorís es una de las provincias más pobladas del país, ocupando el lugar 8 en comparación con el resto de las provincias. La Altagracia y Monte Plata, por el contrario, se encuentran en la media y por debajo, ocupando las posiciones 19 y 22, respectivamente, en términos de densidad poblacional, (Censo ONE, 2010).

De conformidad con datos del 2010, en la provincia de San Pedro de Macorís es donde más nacimientos ocurrían, siendo mayor sólo en el Distrito Nacional, Santiago y Santo Domingo. La Altagracia registra nacimientos promedio en relación con el resto de las provincias y Monte Plata presenta una tasa baja en comparación con la media.

En la provincia de Monte Plata el nivel de analfabetismo está en el renglón de 16.1%-20.4%, mientras que para La Altagracia es menor, entre 11.9%-16.0%. Por último, San Pedro de Macorís con un porcentaje más bajo, entre 7.4%-11.8%. Por consiguiente, los índices de analfabetismo resultan altos en Monte Plata, la única provincia además de El Seibo que está en este renglón en la zona Este del país. San Pedro de Macorís, por el contrario, tiene un índice más bajo de analfabetismo, similar a las provincias de Santo Domingo, Santiago y La Romana.

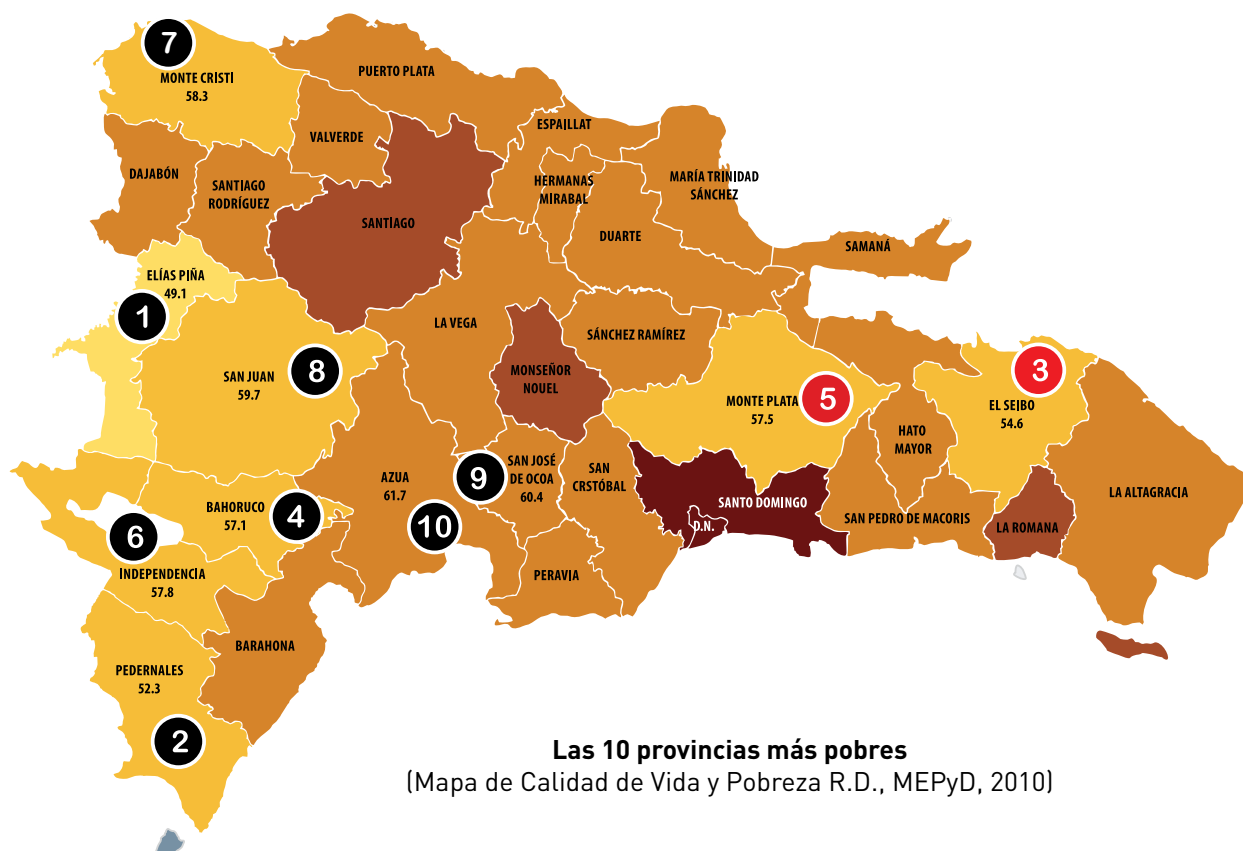
La participación económica de estas dos regiones resulta un poco más alta que la media nacional, teniendo la región Del Yuma una participación promedio de 66.6% e Higüamo de 64.4%. La tasa de ocupación también resulta un poco más alta que el promedio, siendo la del Yuma de 58.2% y de Higüamo de 55.8%; sin embargo, la tasa de ocupación de los hombres es dos veces la de las mujeres en ambas regiones. Estos datos no difieren del resto de las provincias del país.

En general, la economía de las diferentes regiones del país está relacionada con la agropecuaria, el turismo, las zonas francas y las remesas. La actividad industrial se concentra en gran medida en la Región Metropolitana y algunas provincias muy específicas de diferentes regiones, incluida San Pedro de Macorís debido a la exportación de azúcar (zona de mayor

producción de caña de azúcar del país) y a las empresas de zona franca que operan en la provincia.

En términos de configuración espacial, la provincia de Monte Plata presenta altos niveles de pobreza. De acuerdo al Índice de Desarrollo Humano (PNUD, 2013), que evalúa 3 dimensiones que son: Vida larga y saludable, acceso a educación y nivel de vida digno, Monte Plata se encuentra entre las 5 provincias con menor índice de Desarrollo Humano del país y en los niveles intermedios están las provincias de Hato Mayor y San Pedro de Macorís, con un Índice de Desarrollo Humano medio bajo. Por otro lado, de acuerdo al Mapa de Calidad de Vida y Pobreza de República Dominicana publicado por el MEPyD (2010), el Seibo ocupa el quinto lugar como provincia con mayores indicadores de pobreza extrema, con un índice de 70.7%.

A pesar del gran desarrollo turístico de la región de La Altagracia, el desarrollo comercial e industrial de San Pedro de Macorís, y la agropecuaria en Monte Plata, dichas regiones tienen una alta población en estado de pobreza y desigualdad.



Contexto educativo y Marco Legal de la Educación en el país

La República Dominicana cuenta con un marco legal e institucional que establece el compromiso nacional de elevar la calidad, la cobertura y la eficiencia del sistema educativo en todos sus niveles, a fin de garantizar el derecho a la educación de niños y niñas en la República Dominicana. Desde la Constitución de la República Dominicana, el Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de los Niños, Niñas y Adolescentes, la Ley General de Educación y el Plan Decenal de Educación 2008-2018, hasta la Estrategia Nacional de Desarrollo 2010-2030, queda claro que la educación de calidad ha sido una política gubernamental nacional invariable de los últimos 20 años.

A nivel internacional, también el país ha asumido compromisos de construir las bases sólidas para mejorar la equidad y la calidad de la educación con una visión de integralidad; tal y como lo establece en el Marco de Acción de Educación para Todos, los Objetivos de Desarrollo del Milenio y las Metas Educativas 2021, acordadas en la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno en el 2010.

Con miras a impulsar las diferentes políticas y cumplir con los compromisos asumidos, el Ministerio de Educación (MINERD) ha implementado diversos programas para mejora de la educación primaria, como para estimular la asistencia escolar y contribuir a la ampliación del acceso, la permanencia y la promoción escolar de niños, niñas y adolescentes de familias en condiciones vulnerables. En esta línea, en el 2011, se inicia el Programa de Apoyo a los aprendizajes para el primer ciclo de la educación primaria, objeto de esta sistematización. (MINERD, 2011)

Con el Plan de Gobierno 2012-2016, además de continuar con la implementación de las políticas del Plan Decenal de Educación 2008-2018, se busca aumentar la jornada de clases diaria; ampliar la cobertura de la educación inicial; eliminar el analfabetismos; fortalecer la capacidad de gestión, modernización y descentralización del sistema educativo; fortalecer la carrera docente; fomentar la innovación y experimentación educativas y la participación del país en evaluaciones educativas internacionales, entre otras (Plan de Gobierno, 2012).

Desde el año 2012, el currículo está en proceso de actualización para todos los niveles, adoptando un enfoque por competencias. En el año escolar 2014-2015 se inicia la implementación del nuevo diseño curricular en el primer ciclo de primaria (1º a 3º grado) y se espera que, para el año 2015-2016, la misma sea completada en los demás niveles y ciclos (MINERD, 2011).

Producto del diseño curricular, el sistema educativo responde a otra estructura ; pero para el año escolar 2011-2012, que es cuando se inicia la Política de apoyo a los aprendizajes, se contemplaba un Nivel Básico de 8 años, dividido en dos ciclos de 4 años (primer ciclo de 1º a 4º grado y segundo ciclo de 5to a 8vo grado); y un Nivel Medio de 4 años dividido en dos ciclos de dos años, con dos años comunes y los últimos dos años para la modalidad general o técnico-profesional y artes, (SEEC, 1995). Además, cuenta con dos subsistemas que responden a grupos poblacionales con características, necesidades y condiciones particulares, a saber: el Subsistema de Educación Especial y el Subsistema de Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

A continuación se describen algunos indicadores de eficiencia interna del Nivel Básico, para el año escolar 2011-2012, en términos generales y en particular a las regionales intervenidas.

Para el tiempo que inicia la Política de apoyo a los aprendizajes, el Nivel Básico (de primero a octavo) tenía matriculados 1, 623, 152 niños y niñas. A pesar de que las tres cuarta parte (75,3%) de la población del nivel estudiaba en el sector público, las escuelas de dicho sector solo representaban el 59.8% del total (6,839 centros educativos), lo que muestra la sobrepoblación del sector. En la última década, la cobertura ha mejorado de manera significativa en el nivel; justamente para el año escolar 2011-2012, la tasa neta fue de 90,2%, con un índice de paridad de género de 0.90.

En este nivel un 12,6% de la población asistía con rezago, por haber ingresado tarde a la escuela, o haber repetido un grado, o abandonado la escuela temporalmente. Además, los datos indican un alto porcentaje de repitencia, 7.5% a nivel nacional, con diferencias significativas entre el sector público (9.1%), el semioficial (5.3%) y el privado (2.1%).

De otra parte, un 3.1% de los niños y niñas abandonaron la escuela. El abandono fue más alto en el sector público y semioficial que en el privado; entre los niños que entre las niñas, y en la zona rural con relación a la urbana. El abandono escolar está vinculado a diversas causas, entre ellas, la pobreza y la vulnerabilidad socioeconómica de las familias, lo cual se vincula directamente con el trabajo infantil. Otro factor importante para el abandono escolar es el embarazo de las adolescentes. Además, el abandono está relacionado con la repitencia y la sobreedad.

En las tres regionales involucradas, los indicadores de eficiencia interna toman diferentes valores. Tanto Higüey como Monte Plata muestran porcentajes por debajo del promedio general, en relación a la culminación del nivel y la promoción. De acuerdo al boletín de indi-

cadoreos educativos del MINERD, al 2011-2012, El Seibo muestra una tasa de culminación de 4to. grado de 16.2, siendo la tercera provincia con los indicadores más bajos. Hato Mayor y Monte Plata también muestran porcentajes por debajo del promedio en relación a la tasa de finalización del 4to grado y la promoción (21.7 y 22, respectivamente).

Asimismo, presentan altos porcentajes en sobreedad y repitencia. Desde hace más de dos décadas se hacen múltiples esfuerzos para elevar la cobertura y calidad, y aunque hay avances en el nivel de cobertura de la Educación Básica, la calidad de la enseñanza sigue siendo uno de los más importantes desafíos para el sistema educativo.

1.3. Antecedentes de la Política de Apoyo a los Aprendizajes

No hay que olvidar que la calidad de la educación fue uno de los objetivos prioritarios del primer Plan Decenal de Educación 1992-2002, lo que se hace evidente en los cambios curriculares introducidos y los programas de formación de maestros desarrollados para la época. En efecto, antes de finalizar la transformación curricular ya se habían realizado esfuerzos para mejorar la enseñanza en los primeros grados, mediante la capacitación que recibiera un grupo de 100 maestros, acorde al enfoque del currículo en proceso de elaboración. Seguido, estos maestros fueron designados como tutores de distintos centros educativos, donde debían capacitar a otros docentes, como parte del proceso de expansión de la metodología. Sin embargo, las premuras educativas del país, hacen que los demás docentes de estos centros no recibieran la capacitación con las exigencias y condiciones que les permitiera desarrollar una nueva visión de la alfabetización (De Lima, 2002).

A pesar de estas acciones de apoyo, luego la atención a los primeros grados se desvanece y no se crean las condiciones para fortalecer el programa iniciado. Se impulsan otras políticas coherentes con el enfoque que se quería promover, tales como: atención a la diversidad y la promoción de los primeros grados que, conjuntamente con la anterior, hubiesen generado los cambios cualitativos requeridos por ese ciclo de la educación primaria. Como consecuencia, los especialistas formados para dar seguimiento y acompañamiento a los maestros fueron reintegrados a las aulas como docentes y a otras funciones educativas.

Posteriormente, en el año 2002, la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, PUCMM, fue seleccionada por la USAID, conjuntamente con otras instituciones latinoamericanas, para la creación de un Centro de Excelencia para la Capacitación de maestros en la enseñanza de la Lectoescritura (CETT), en el marco del Programa de Escuelas Efectivas. Se plantea mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes de primaria en Lectoescritura y se recupera

el protagonismo de los primeros grados. Más tarde, en el programa también se incluye la enseñanza de la Matemática, pues con ello se pretendía mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes de básica en Lectoescritura y en Matemática de primero a cuarto grados.

A partir del 2006, el MINERD desde la Oficina de Cooperación Internacional, OCI, asume la atención a los primeros grados, pero con un piloto de 500 escuelas, donde los docentes serían contratados a tiempo completo y se inicia la producción de materiales, la selección de las escuelas y los docentes. También el Plan Decenal 2008-2018, contempla la atención de los primeros grados cuando dice: revisar periódicamente, difundir y aplicar el currículo garantizando la comprensión lectora y el desarrollo lógico matemático en el nivel básico (MINERD, 2008). Aunque esta explícita como una de las políticas educativas priorizadas, a partir del 2008 el Ministerio de Educación intenta implementarla adoptando otra perspectiva, sin considerar lo iniciado anteriormente.

Durante los años sucesivos (2008-2011) hubo experiencias de atención educativa en los primeros grados, llevadas a cabo como iniciativas puntuales, no vinculadas a ninguna Política concreta de la gestión del Sistema Educativo durante ese período. Estas experiencias fueron implementadas por el Centro Cultural Poveda y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

En el año 2008, el Centro Cultural Poveda asume la gestión de la regional 10 e implementa el Programa de Formación en Competencias Lectoras y Escritas, que desarrolla la estrategia de la diversidad textual en el aula y en la escuela como una fuente de posibilidades para el desarrollo del pensamiento y del conocimiento para los docentes y estudiantes del primer ciclo de educación básica. En ese mismo año, la OEI inicia la ejecución del Proyecto de Apoyo a la Mejora de la Calidad Educativa, con el apoyo financiero de la AECID, en coordinación con la Dirección General de Educación Básica y focalizado en 15 centros educativos del distrito 17-02 de Monte Plata. Este proyecto estuvo dirigido al primer ciclo del Nivel Básico y comprendió una serie de intervenciones dirigidas al centro educativo en su conjunto para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de ese ciclo educativo.

En el año 2011 es cuando nuevamente la gestión educativa retoma la política de atención a los primeros grados, como respuesta al mandato de la Ordenanza N°. 02'2011 del Consejo Nacional de Educación de fecha 12 y 19 de abril del año 2011, que plantea "Incorporar al trabajo de aula, todas las prácticas y experiencias aplicadas en el sistema educativo dominicano, que han mostrado determinados niveles de éxito, como referentes concretos relevantes que puedan contribuir a la expansión de diversidad de intervenciones pedagógicas, centradas en los aprendizajes de las y los estudiantes desde sus primeros años". Orienta también a

“Expandir progresivamente experiencias comprobadas exitosas, tanto en contextos nacionales, como internacionales que contribuyan a hacer más efectivos los procesos de aprendizaje y de enseñanza de la lectura, la escritura y la matemática en los primeros grados”. Instruye para que “en todos los centros educativos y en sus respectivas aulas, se creen condiciones favorables contando con ambientes de aprendizajes enriquecidos con diversidad de medios y recursos (libros, revistas, periódicos, radios, televisión, afiches, materiales didácticos, canciones,...) que en articulación con los propósitos curriculares del grado, estimulen positivamente las posibilidades para que las niñas y niños aprendan, en contextos letrados diversos”.

Los mandatos antes expresados imponen intervenciones que favorezcan los aspectos sustantivos de una acción educativa de calidad, centrada en las prácticas de aula y en los correspondientes mecanismos de gestión pedagógica e institucional, al prescribir “prácticas educativas enriquecedoras y con clara intencionalidad pedagógica, en el marco de una Gestión de Aula eficiente, a partir de un ambiente de trabajo agradable y un clima escolar respetuoso y armónico, desde el cual se desafíen permanentemente las múltiples posibilidades de las niñas y de los niños para aprender”. Indican además la necesidad de “un seguimiento riguroso a las y los docentes de los primeros grados; ratificando la necesidad de que ese maestro posibilite el desarrollo integral de los niños y niñas, además de los conocimientos, habilidades y destrezas que les permitan avanzar permanentemente y con independencia progresiva, para ir alcanzando las metas del grado en el contexto de las distintas dimensiones del desarrollo”.

Los esfuerzos por mejorar los procesos de lectura, escritura y matemática desde los primeros grados responden de igual forma a compromisos ya citados anteriormente, que el Estado había asumido en los marcos institucionales recientes. Se pretendía además vincular la estrategia para los primeros grados con la revisión del currículo que había sido acordada. Para tal finalidad, se les solicita a un grupo de instituciones con experiencia y compromiso con el sector, además de considerar el ámbito geográfico donde habían realizado un trabajo educativo y de valorar las experiencias realizadas en este sentido, hacer una alianza con el MINERD. De ese modo, se establece un acuerdo con la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, PUCMM, para la zona del Cibao, cuyo énfasis era la Lectoescritura y Matemática. Igualmente con el Centro Cultural Poveda para la zona sur, incluyendo a Santo Domingo, dada su experiencia en el desarrollo curricular, personal docente y gestión escolar. También con la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, que había trabajado en la zona Este del país, cuya fortaleza se centraba en la atención a la diversidad, una visión de mejora de los aprendizajes desde una perspectiva de mejora de la escuela, la gestión escolar y pedagógica y el apoyo a los aprendizajes de la lectura y la escritura en los primeros grados.

A partir de allí se definen unos lineamientos, unos componentes comunes, aunque con las especificidades de cada una de las instituciones, a saber: formación y capacitación docente, en específico en Lengua Española y Matemática, acompañamiento, dotación de recursos y materiales, apoyo a los aprendizajes y gestión escolar. De igual manera, cada institución produce materiales, algunos de los cuales fueron comunes a las tres instituciones que implementaban la política y que el MINERD gestionaba.

1.4. Fundamentos y propósitos de la intervención

La propuesta presentada por OEI al MINERD se enmarcó en el Programa de Mejora de la Calidad Educativa que este organismo impulsa como parte de sus Programas de Acción Compartida para apoyar al país en la consecución de las Metas 2021.

Está fundamentada en el principio de la Educación Inclusiva que promueve la disminución y eliminación de barreras y la ampliación de oportunidades educativas de calidad para que todos los estudiantes participen de la experiencia educativa y tengan logros de aprendizajes. Se basa en los enfoques constructivista y socio-cultural del aprendizaje, a partir de los cuales el aprendizaje se asume desde una construcción personal y social en un contexto cultural dado y en un momento histórico determinado.

Considera el carácter social del aprendizaje y revaloriza los saberes de la acción que el docente ha construido a través de la experiencia, por tanto asume como principio fundamental el aprendizaje colaborativo docente. En este sentido, la propuesta promueve la cultura colaborativa en los centros, a partir de la premisa de que un centro con una cultura colaborativa favorece la innovación y los procesos de mejora educativa.

Los propósitos generales de la intervención propuesta fueron incrementar los logros de aprendizaje en Lengua y Matemática de los alumnos del primer ciclo del nivel básico y disminuir los índices de repitencia y deserción en ese ciclo en los centros educativos de las regionales educativas 17, 05 y 12 de la región este del país, correspondientes a Monte Plata, San Pedro de Macorís e Higüey, respectivamente.

Para el logro de los objetivos previstos se definieron dos ámbitos de acción, que fueron el Desarrollo Profesional Docente y el Sistema Integral de Apoyo a los Aprendizajes y en función de estos componentes, se implementaron diversas líneas de intervención vinculadas a la capacitación, el acompañamiento, el apoyo y la evaluación.

Durante el primer año de ejecución de la Política (2011-2012) se establecieron alianzas colaborativas con las instituciones de formación superior vinculadas a las regionales intervenidas. En este sentido, se estableció un acuerdo con la Universidad Iberoamericana (UNIBE), que tiene un recinto universitario en la región de Higüey, para el apoyo en lo relativo a la formación docente de la regional educativa 12. Este acuerdo de un año, fue ejecutado del 2011 al 2012. Durante este período, UNIBE tuvo la responsabilidad de la capacitación de los docentes del primer ciclo del nivel Básico en las áreas de lengua y matemática, así como de los directivos y coordinadores pedagógicos de los centros seleccionados y del personal técnico distrital y regional involucrado.

Durante ese mismo período se hizo una alianza con el Instituto de Formación Superior Docente (ISFODOSU), en específico con el Recinto Juan Vicente Moscoso de San Pedro de Macorís para la puesta en marcha de las comunidades de práctica con los estudiantes de término de la carrera de educación básica de los centros educativos de la regional 5, seleccionados.

A partir del primer año de ejecución de la Política y de acuerdo a lo establecido, las alianzas con estas entidades finalizaron y la OEI continuó con la implementación de todos los componentes de la Política de Apoyo a los Primeros Grados en todas las regionales del país.

Las evaluaciones, reflexiones y análisis derivadas de las lecciones aprendidas de las experiencias realizadas en cada período escolar, derivaron en propuestas técnicas pedagógicas anuales, a partir de las cuales se sometieron al MINERD y aprobaron los Planes Operativos. Estas propuestas técnicas anuales y sus respectivos POAs no repercutieron en la esencia, fundamentos y líneas estratégicas de la propuesta de intervención inicial de la OEI para la implementación de la Política de los Primeros Grados en la región este del país.

Capítulo II

El proceso de desarrollo en terreno.

2. De la Teoría a la Práctica

La concreción de los esfuerzos es generalmente mucho más compleja que lo que dice la teoría. Los documentos oficiales del proceso ofrecen las líneas orientadoras y establecen los puntos de llegada; pero la construcción de la ruta es cuestión de otra naturaleza. El equipo se encargó de establecer las vías de trabajo que permitieran lograr cambios y mejores resultados, para lo cual hacía falta provocar procesos que afectaran la cotidianidad de los centros educativos, es decir, hacer que los cambios sucedan en la práctica.

Quien conoce los centros educativos sabe que si hay algo difícil de lograr es que las prácticas cambien, que se rompa la rutina, lo que hace que se mantenga la estabilidad de la práctica educativa que no deja que las innovaciones se produzcan.

¿Cómo romper con tal estabilidad? y ¿cómo transitar hacia nuevos esquemas de trabajo en las aulas?, eran, entre otras, las preguntas que movían al equipo de OEI para definir los procesos a seguir. Esto es, darle sentido y contenido a las líneas establecidas en la propuesta de trabajo, que sin ser definitivas, ya orientaban lo que se buscaba que sucediera en los centros educativos.

Para ello se partió de dos ámbitos de intervención definidos por OEI en la propuesta presentada al Ministerio de Educación. A partir de estos ámbitos se definieron líneas estratégicas de acción que se articulan a lo largo del proceso.

La escuela en el centro del proceso

En la implementación que OEI ha llevado a cabo se puede ver cómo el centro del proceso fue el centro educativo, asumido como una comunidad de aprendizaje. Si se piensa una intervención que pretende alcanzar la calidad de los aprendizajes, no se puede hacer solamente a partir de lineamientos de política pública porque éstos representan la aspiración del sistema educativo y de sus órganos de dirección, pero para lograr una implementación pertinente y atinada se necesita partir de la realidad que rodea los centros educativos en donde se espera que sucedan los cambios necesarios.

En este caso se tienen en cuenta los antecedentes que amparan la experiencia institucional de OEI en el trabajo de campo, su conocimiento del medio urbano y rural y de la realidad de los centros educativos. De ahí que la intervención que se realiza tiene como base la vida ordinaria de los centros educativos y se propone afectar la cotidianidad para que mediante una suma y articulación de innovaciones dicha cotidianidad se altere para avanzar hacia la calidad de los aprendizajes y consecuentemente hacia el fortalecimiento de las competencias que se desarrollan en el medio educativo y para su vida.

2.1. Desarrollo de los ámbitos de intervención y sus líneas estratégicas de acción

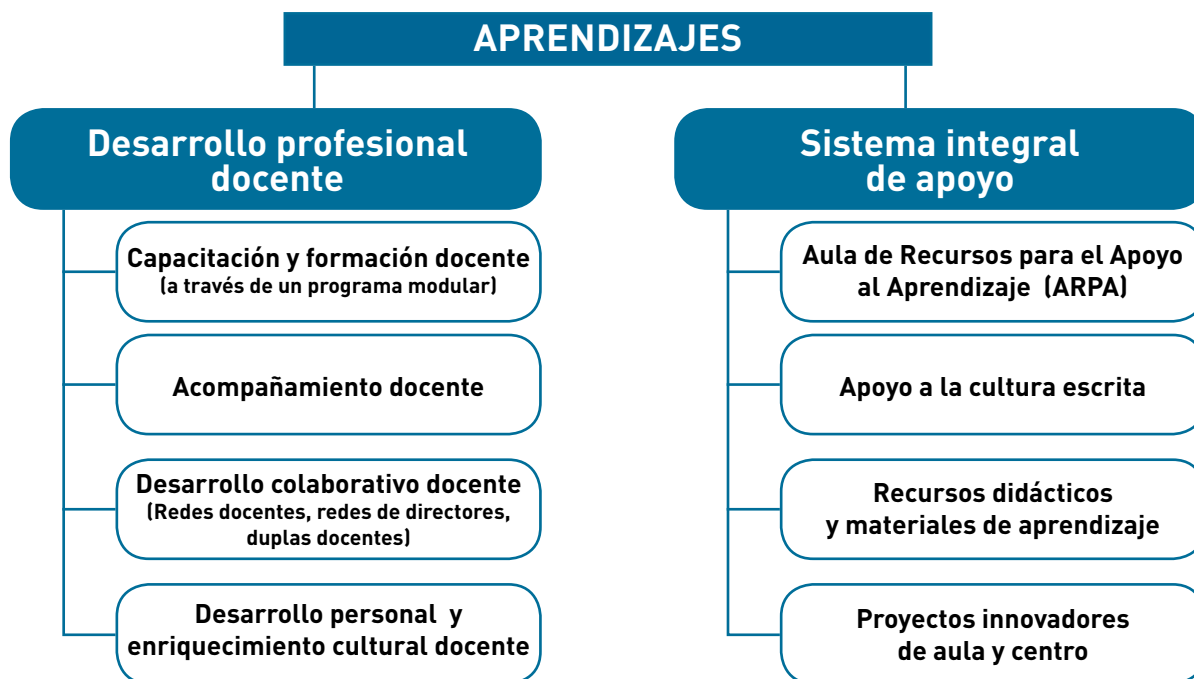
Tal como fue señalado anteriormente, en la intervención de OEI se pueden reconocer dos ámbitos de intervención, cada una con cuatro líneas estratégicas de acción. A partir de cada línea estratégica se puso en marcha un conjunto de actividades, que llegó directamente a los centros educativos, articulándose a lo largo del proceso. El fin último de estas actividades fue impactar en los aprendizajes de los estudiantes.

Los ámbitos de intervención asumidos son:

- A.** Desarrollo Profesional Docente
- B.** Sistema Integral de Apoyo a los Aprendizajes

Aunque en este documento se presentan de forma muy sintética, es conveniente saber que cada uno de ellos tiene un alto nivel de desarrollo que implica definiciones conceptuales, producciones que se transformaron en recursos y herramientas pedagógicas. Cada uno de estos ámbitos implicó un trabajo de análisis, síntesis, construcción y revisión constantes.

Tabla 1. Ámbitos de intervención y líneas estratégicas de acción



Por otro lado, además de estos dos ámbitos de intervención y sus líneas de acción, se definió un componente relativo a la evaluación de los diversos componentes de la intervención de OEI en la región este del país. Con la misma se pretendía reorientar las acciones, de manera tal que se pudieran ir ajustando las intervenciones a fin de garantizar su efectividad y posibilitar la sostenibilidad de las estrategias impulsadas más allá de la Política. Este componente incluyó la realización de una sistematización del proceso a medio tiempo y de un plan de seguimiento y monitoreo anual, que abarcó visitas periódicas a terreno del equipo coordinador del proyecto, reuniones con los directores de las regionales involucradas, reuniones bimensuales con técnicos y visitas a centros educativos.

A continuación se describen de manera sucinta las estrategias y acciones que fueron puestas en marcha como parte de la implementación en la zona Este¹:

1 Para enterarse con detalle de cada una de las líneas de acción se pueden consultar los documentos específicos de cada una de ellas: diseños, informes, materiales de apoyo-herramientas, etc.

A. Desarrollo profesional docente

La intervención ha reconocido que el rol de los docentes es un factor principal para lograr cambios en los resultados de aprendizaje. Como consecuencia de esto, el fortalecimiento de las competencias de los docentes se ha realizado de manera constante desde el inicio del proceso (2011) hasta el final de la ejecución (2015).

El Desarrollo Profesional Docente es asumido por la OEI como un proceso continuo de mejora, que se extiende a lo largo de toda la vida laboral del docente. Se basa en un enfoque integral, contextual y sistémico, que tiene como finalidad mejorar el conjunto de competencias cognitivas, personales, sociales y prácticas del docente, que se ponen en juego para lograr que los estudiantes aprendan.

El Desarrollo Profesional Docente propuesto pasa por el desarrollo institucional, es decir por la mejora de la escuela. Persigue finalmente el aprendizaje docente autónomo, es decir que cada docente sea responsable de su propio desarrollo profesional.

Desde este modelo, se promueve el aprendizaje colaborativo y el fortalecimiento de las dimensiones personales y culturales del docente, como aspectos fundamentales para la definición y apropiación de la identidad profesional.

Así, el componente de Desarrollo Profesional Docente propuesto, comprende 4 líneas estratégicas de acción, que conforman el modelo de formación propuesto por OEI. Estas líneas estratégicas son las siguientes:

- A.1.** Capacitación y formación docente, a través de un Programa Modular
- A.2.** Acompañamiento docente
- A.3.** Desarrollo Colaborativo Docente
- A.4.** Desarrollo Personal y Enriquecimiento Cultural Docente

A.1. Capacitación y formación docente, a través de un programa modular

Dentro del ámbito de Desarrollo Profesional Docente, la capacitación abarca no solo el trabajo con los docentes del Primer Ciclo del Nivel Básico, sino que incluye el trabajo con los directores de centros, con los coordinadores docentes y en red, con los técnicos distritales y regionales y con los directores distritales y regionales.

La Capacitación y Formación Docente se definió en dos momentos:

- Primer momento de Inducción: Que comprende 3 jornadas de capacitación, cada una de 8 horas.
- Segundo momento de Profundización: Que comprende 3 módulos de lengua y de Matemática, abarcando 26 talleres, para un total de 96 horas de formación.

Primer Momento: Jornadas de Inducción:

Este proceso de Inducción consistió en una capacitación introductoria de los fundamentos conceptuales y estratégicos que la Política estaría impulsando en la Región Este durante los cuatro años. Este proceso fue dirigido a todos los docentes del primer ciclo de las tres regionales incluidas. Consistió en un ciclo de tres jornadas de capacitación para un total de 24 horas.

Segundo Momento: Talleres de Profundización:

El segundo momento de capacitación comprendió una formación modular en lengua y matemática con 3 módulos: Un Módulo 0, correspondiente al enfoque curricular; de cada área; un Módulo 1, que implica la apropiación de contenidos fundamentales de la alfabetización inicial en lengua y matemática y un Módulo 2, que implica una mayor profundización en la apropiación de los contenidos fundamentales de la alfabetización inicial en lengua y en matemática y una ampliación de éstos.

Cada módulo estuvo conformado por talleres, y un modelo de acompañamiento en el aula, y un proceso de estudio individual y en equipo. El proceso se articuló desde un enfoque sistémico con el conjunto de acciones que más adelante se refieren. Este proceso de formación modular tuvo una duración total de 322 horas.

La formación modular se apoyó en el trabajo de especialistas del área de matemática y de lengua española, quienes organizaron, planificaron, capacitaron a sus facilitadores y coordinaron el desarrollo de las jornadas con docentes, orientadores, directores y coordinadores.

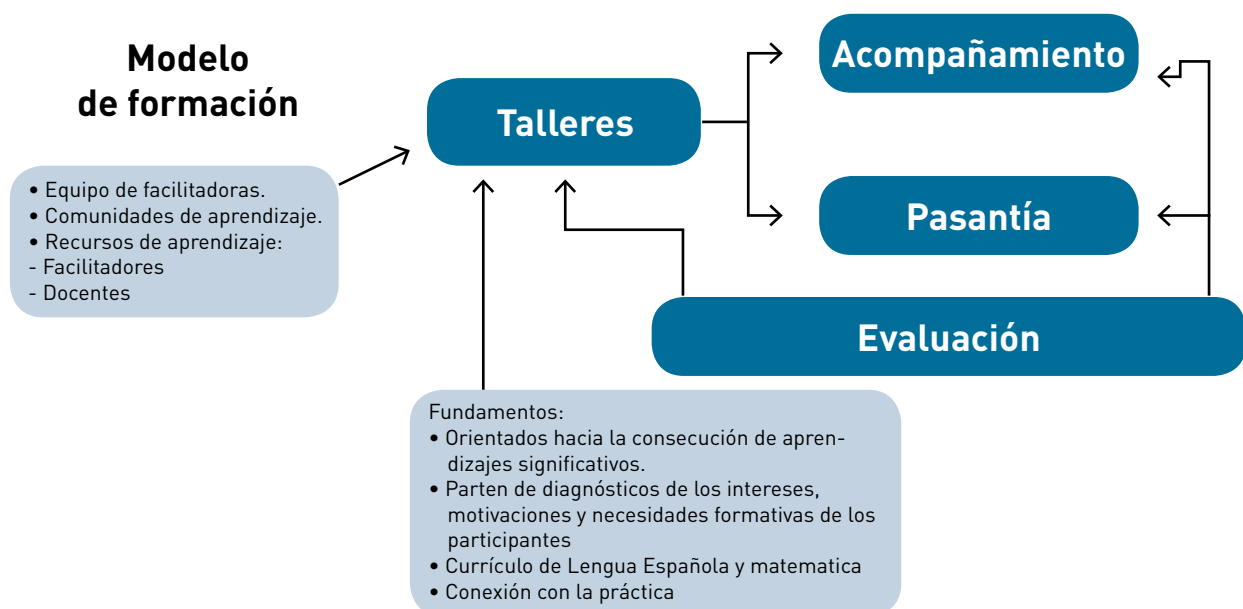
Sustentado en el paradigma constructivista socio-cultural, el proceso parte del reconocimiento de que los docentes tienen conocimientos, experiencias y creatividad propios, pero que hace falta fortalecer su dominio, con lo cual se les acerca también la posibilidad de hacer procesos de aprendizaje con pertinencia y calidad. Los testimonios de docentes afirman este extremo:

Los talleres de profundización son muy importantes para saber cómo trabajar con sus alumnos. Tienen mucho desarrollo práctico, con lo cual se distingue de lo que aprenden en la universidad que comúnmente es muy teórico.

[síntesis de grupo focal de docentes de Monte Plata, junio de 2015].

De esta manera, los docentes participaron en unos procesos bien organizados de formación que tuvieron en los talleres los espacios recurrentes de encuentro en los cuales se aprendían o profundizaban los contenidos sobre las materias específicas, lo que se complementaba de manera práctica con los acompañamientos que permitían corregir errores y afirmar aprendizajes sobre la práctica propia. En el caso de la formación en Matemática también se desarrollaron pasantías que sirvieron para aprender de las prácticas de otros.

Es necesario destacar la importancia del proceso de formación impulsado de cara a conseguir que los docentes llegaran a tener dominio de la materia que tienen que enseñar. A la par de esto el proceso de formación ofreció los elementos clave sobre la metodología de trabajo en el aula, aspecto central si se quiere provocar cambios en los aprendizajes que alcanzan los niños y niñas en las aulas. De manera que este proceso es una de las piezas claves de toda la intervención. Eleva las capacidades docentes, ofrece alternativas para la enseñanza y el aprendizaje de las dos áreas centrales del currículo de educación básica, permite a los docentes ganar confianza en sus competencias e incide, de acuerdo con los resultados que se presentan en otro apartado, en los niveles de aprendizaje.



Jornada de Verano: Aprendiendo juntos, 2012

Durante el primer año de intervención, del 1 al 15 de agosto de 2012, se llevó a cabo la Jornada de Verano "Aprendiendo Juntos", dirigida a docentes y coordinadores docentes del Primer Ciclo del Nivel Básico y técnicos distritales y regionales y directores de centros educativos Regionales de Monte Plata, Higuey y San Pedro de Macorís. La Jornada fue organizada a partir de las reflexiones sobre los logros alcanzados, las lecciones aprendidas y las oportunidades de mejora emanadas del trabajo realizado durante este período; así como de las tareas pendientes y desafíos a afrontar de cara al nuevo año escolar. Esta Jornada de Verano rescató las experiencias vividas durante el año escolar 2011-2012, así como los saberes prácticos del docente, que interactúan con nuevas conceptualizaciones y actividades vivenciales.

Para facilitar la reflexión, el debate y el trabajo conjunto, se elaboró un conjunto de materiales denominado "Aprendiendo Juntos", que se fundamenta en la estrategia de Trabajo Colaborativo entre Docentes que la OEI viene implementando en la región este del país y parte de la concepción del docente como protagonista de su desarrollo profesional, lo cual implica aprender de las experiencias de otros y del trabajo en conjunto.

La Jornada Aprendiendo Juntos se organizó por grupos e incluyó dos momentos: Un momento de reflexión general, dirigida al ser docente, a sus competencias profesionales y personales y un segundo momento, ya más específico dirigido a los enfoques de lectura, escritura y matemática privilegiados.

Enfoque para el aprendizaje de la lectura y la escritura

Para propiciar el aprendizaje de la lectura y la escritura, la propuesta pedagógica de la OEI asume el Enfoque Textual, funcional y comunicativo que se establece en el Currículo actual. En este sentido, la lectura y la escritura se perciben como procesos de construcción y de expresión de significados. Se reconoce la función social y comunicativa de la lengua escrita, siendo la unidad fundamental el texto a partir del cual se pueden desarrollar las capacidades lingüísticas de los sujetos.

Desde este enfoque escribir es expresar de manera escrita una idea con el sentido de comunicarla a otro, mientras que la lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto, a partir del cual se construye sentido y se comprende el mensaje escrito.

A partir del enfoque privilegiado y tal como lo expresa el currículo vigente, se parte de que un estudiante de primer ciclo debería finalizar el segundo grado alfabetizado, habiendo logrado las competencias básicas de la escritura y la lectura. En este sentido un niño de 8 años debería poder escribir diferentes tipos de mensajes con la intención de comunicarse, y debería poder comprender diferentes portadores de textos (cartas, textos instructivos, cuentos, poesías, etc.).

Para que los estudiantes finalicen el segundo grado alfabetizados, se están llevando a cabo diversas estrategias en la región Este, dirigidas a crear un ambiente áulico estimulante, un ambiente letrado que tenga significado para los niños y las niñas, portadores de textos diversos, actividades variadas que estimulen constantemente a la comunicación y a la comprensión lectora. La integración de las artes también se privilegia como una de las estrategias fundamentales que promueven la producción escrita en los niños y las niñas.

Lengua Española²

En el área de Lengua Española el proceso tuvo como propósitos orientadores los siguientes:

1. Profundizar en el conocimiento del diseño curricular de Lengua Española del primer ciclo del nivel primario: sus componentes y los enfoques que orientan los aprendizajes y las prácticas docentes de alfabetización inicial.
2. Propiciar en el aula prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura, a partir de los diferentes tipos de textos de circulación social y relacionada con los distintos ámbitos en que se producen: cotidiano, social y comunitario, de estudio y literario.
3. Tomar en consideración la perspectiva del pensamiento infantil, las características del sistema de escritura, las diferentes variantes del lenguaje escrito y la reflexión y sistematización sobre la lengua en sí misma, propiciando avances en los niveles de escritura de los niños y en sus habilidades de conciencia fonológica, vinculándolas a textos.
4. Planificar, implementar y evaluar situaciones de aprendizaje y proyectos vinculados a textos funcionales y literarios correspondientes a cada grado del primer ciclo del nivel primario.
5. Conocer, utilizar y construir recursos y materiales didácticos, para el desarrollo de competencias de Lengua Española del primer ciclo y utilizarlos adecuadamente.

2 Tomado del Programa de Formación en Enseñanza Aprendizaje de la Lengua Española, diseñado por María Isabel Inchaustegui, y de los informes periódicos de naturaleza narrativa.

6. Ejecutar los acuerdos de mejora de su práctica asumidos en el proceso de acompañamiento.
7. Desarrollar habilidades de gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje para que, a partir de la reflexión de su práctica, promuevan su perfeccionamiento y el aprendizaje de todos los estudiantes asumiendo cada vez un compromiso mayor con la calidad.
8. Participar en prácticas colaborativas de planeación y observación de clases, o duplas en las que se reparten la conducción de clases, o grupos de estudio en los que actualizan sus conocimientos, entre los participantes de un mismo centro educativo y/o de centros cercanos.
9. Tomar conciencia y valorar la importancia de la motivación y la participación activa de los alumnos en la construcción y comprensión de los conocimientos, así como de la necesidad de interacción sistemática entre los estudiantes con miras al desarrollo de la lengua, desarrollo que se produce en el espacio social.

Descripción de la metodología

Las estrategias utilizadas en los talleres se orientaron hacia la consecución de aprendizajes significativos. Partiendo de diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los participantes para organizar las actividades y, propiciar luego, que descubrieran y construyeran nuevos aprendizajes. En los materiales se les ofrecieron numerosas situaciones didácticas, ejemplos, experiencias concretas de aula de alfabetización inicial, tanto de planificación, implementación o evaluación, similares a las que luego pondrían en práctica en su aula, para que las analizaran y comentaran sobre su aplicación.

En palabras de los participantes:

- “Las estrategias que les han brindado los talleres al principio parecen ser muy sencillas, pero luego se ve que son importantes.
- Hay un cambio de patrón de las estrategias.
- Utilizar cosas concretas.
- Partir de una situación cotidiana. Trabajar la parte concreta, la semi concreta hasta la abstracta”.

(Grupo focal con docentes de Monte Plata. Junio, 2015)

La evaluación fue una puesta en práctica de los aprendizajes en un contexto similar al que lo analizaron en los talleres. Esa puesta en práctica se produjo durante los acompañamientos. En esta aplicación se esperaba que se evidenciaran progresos graduales en cuanto a los logros, ya que muchos de los aprendizajes son complejos, algunos lejanos a sus prácticas anteriores, y a su formación inicial base, sobre todo, los aprendizajes que involucran competencias escritas del docente.

No obstante, los niveles de comprensión de las informaciones y las experiencias concretas que aparecen en los recursos de apoyo ofrecidos en los talleres, así como la consulta de dichos materiales en aplicaciones sucesivas por parte de los docentes participantes, permitirá que incorporen gradualmente a su práctica docente las competencias desarrolladas.

En líneas generales las estrategias metodológicas de los talleres se pueden sintetizar mediante las siguientes fases:

- Recuperación de experiencias.
- Análisis de situaciones o experiencias de aula vinculadas a las planificaciones, a las estrategias de alfabetización inicial, a la evaluación de prácticas sociales de lectura y escritura.
- Uso de estrategias lúdicas, cantos, reflexiones, poesías, cuentos, técnicas grupales; modelado de situaciones de lectura y de escritura; exposiciones, videos, debates para dinamizar los talleres, realizar motivaciones iniciales o cierres reflexivos.
- Relecturas; trabajos colaborativos; clases demostrativas de articulación de prácticas de oralidad; lectura y escritura en secuencias de aprendizaje; empleo de recursos digitales en la planificación de secuencias de lectura y escritura; recomendaciones de visitas a páginas de internet para ampliar conocimientos o saber más... con miras a aplicar o a reflexionar.

Recursos para el Aprendizaje

Para desarrollar el programa de formación en lectura y escritura se han elaborado diversos recursos, entre los que se encuentran:

- Guía de Estudio 0. El diseño curricular de Lengua Española del Primer Ciclo del Nivel Primario. En este documento se hace un énfasis en el enfoque curricular por competencias. Se presentan los postulados del Enfoque Comunicativo y la Perspectiva Textual.
- Guía de Estudio Enseñanza-Aprendizaje-Evaluación de la Lengua Española del Primer Ciclo del Nivel Primario. Estas guías de estudio constituyen el marco teórico de

los temas tratados en los talleres de los módulos 1 y 2. Estos documentos tienen un énfasis en la promoción de los aprendizajes de lectura y escritura.

- 12 Talleres de Trabajo para la Formación Docente. Estos documentos contienen propuestas para el desarrollo de competencias relativas a la práctica docente. Están orientados hacia el saber hacer y vinculados a cómo planificar, cómo implementar estrategias de alfabetización inicial y cómo evaluarlas.

Organización temática de la formación

La siguiente tabla muestra la organización temática.

Tabla 2. Contenidos de los módulos de Lengua Española

Talleres		
Módulo 0	Taller 0	El currículo de Lengua Española del primer ciclo del nivel primario
Módulo 1	Taller 1	Prácticas sociales de lectura y escritura.
	Taller 2	Investigaciones en torno a la oralidad, la lectura y la escritura.
	Taller 3	Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula.
	Taller 4	Formarse como lector y escritor en torno a lo literario. Textos literarios: el cuento, la fábula y la historieta.
	Taller 5	Leer, escribir y tomar la palabra en el contexto de las interacciones sociales.
	Taller 6	Leer y escribir para saber más y aprender.
Módulo 2	Taller 1	Prácticas sociales de lectura y escritura, NIVEL 2.
	Taller 2	Investigaciones en torno a la oralidad, la lectura y la escritura, NIVEL 2.
	Taller 3	Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula, NIVEL 2.
	Taller 4	Formarse como lector y escritor en torno a lo literario. Textos literarios: el cuento, la fábula y la historieta. NIVEL 2.
	Taller 5	Leer, escribir y tomar la palabra en el contexto de las interacciones sociales; NIVEL 2.
	Taller 6	Leer y escribir para saber más y aprender, NIVEL 2.

Estos distintos talleres tuvieron como hilo conductor la intervención docente articulada con el currículo del nivel y las áreas correspondientes. En cada uno de los talleres se conjugaron aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje, relativos a la planificación docente, a estrategias propias de la alfabetización inicial, así como a los medios y recursos y a la evaluación de los aprendizajes.

Después de cada taller, entre uno y otro, los docentes son acompañados con miras a dar inicio o fortalecer en sus prácticas de aula procesos de aplicación de los temas trabajados en el taller en el que acaban de participar. Ese acompañamiento involucra al coordinador docente, quien participa en la observación de la clase y en el diálogo reflexivo posterior en el que se destacan las fortalezas y se establecen acuerdos sobre las situaciones a mejorar, que se retoman en los acompañamientos siguientes.

De igual modo, a lo largo del desarrollo del proceso de formación, los docentes participantes optaron por realizar trabajos colaborativos de planificación docente, de secuencias didácticas, de elaboración de materiales, aplicación de estrategias de evaluación, según sus necesidades e intereses. Algunos docentes participaron en duplas en las que dos docentes interactúan en el proceso enseñanza-aprendizaje de clases o planificaban y desarrollaban una clase que para ser observada por otros docentes para luego ser analizada y comentada.

Curso de alfabetización inicial con el Centro de Altos Estudios de la OEI y la Universidad de la Plata.

En el año 2014, se llevó a cabo el Curso de Culturas Escritas y Alfabetización Inicial de Niños y Niñas en Contexto Escolar del CAEU-OEI y la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. El curso tuvo una modalidad semipresencial y se llevó a cabo desde noviembre del 2014 a marzo del 2015. En el curso participaron 187 personas, en su mayoría técnicos y coordinadores docentes.

Enfoque para el aprendizaje de la matemática

La propuesta de OEI para el aprendizaje de la matemática se basa en el modelo constructivista y sociocultural del aprendizaje. Desde este enfoque se parte de que los niños construyen sus conocimientos de manera activa, por lo que se favorece este proceso a través de la exploración, interacción con materiales y recursos y la resolución de problemas cercanos a ellos.

En la intervención de la región este en el ámbito de la Matemática, se promueve que la apropiación de conocimientos matemáticos se fundamente en la resolución de problemas y en la discusión y reflexión sobre lo realizado. Un planteamiento es un problema en la medida que involucra algo desconocido y que para resolverlo el estudiante debe poner en juego sus conocimientos matemáticos, modificándolos y estableciendo nuevas relaciones. En este proceso el estudiante utiliza sus estrategias personales de recuperación de problemas para ir incorporando los conocimientos matemáticos que se van adquiriendo, como son las representaciones concretas de diferentes tipos, representaciones gráficas, numéricas, explicación de las diferentes alternativas estudiadas, simplificación del problema, establecimiento de generalizaciones, etc. En esta intervención se enfatizan las Comunidades de Práctica.

Matemática³

En el área de Matemática se tuvo en cuenta los siguientes propósitos:

1. Profundizar en el conocimiento de los contenidos matemáticos de Numeración del Primer Ciclo del Nivel Primario.
2. Conocer y desarrollar metodologías apropiadas para enseñar la matemática en el Primer Ciclo del Nivel Primario.
3. Conocer, utilizar y construir recursos de aprendizaje, estructurados y no estructurados, para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos matemáticos del ciclo y utilizarlos adecuadamente.
4. Diseñar y ejecutar propuestas teórico-prácticas basadas en actividades manipulativo-representativas y lúdicas para el desarrollo de contenidos de numeración y operaciones.
5. Ejecutar los acuerdos de mejora de su práctica asumidos en el proceso de acompañamiento.
6. Desarrollar habilidades de gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje para que, a partir de la reflexión de su práctica, promuevan su perfeccionamiento y el aprendizaje de todos los estudiantes asumiendo cada vez un mayor compromiso con la calidad.
7. Promover la creación de comunidades de aprendizajes entre los participantes de un mismo centro educativo y/o de centros cercanos.
8. Tomar conciencia y valorar la importancia de la motivación y la participación activa de los alumnos en la construcción y comprensión de los conocimientos matemáticos.

3 Tomado del Programa de Formación en Enseñanza Aprendizaje de la Lengua Española, diseñado por Nurys del Carmen González Durán, y de los informes periódicos de naturaleza narrativa.

Descripción de la metodología

Durante el desarrollo del programa, especialmente en los talleres, se realizaron actividades que propiciaron la construcción de contenidos matemáticos del primer ciclo del nivel primario. Se promovió la resolución de problemas y las demás competencias específicas de la propuesta curricular de matemática: Razonar y argumentar, comunicar, modelar y representar, resolver problemas, conectar y utilizar herramientas tecnológicas.

Se llevaron a cabo encuentros presenciales, a través de las Jornadas de Inducción y Profundización y se buscó la conexión con la práctica docente, a través de las Visitas de acompañamiento al desarrollo curricular de la matemática.

Las estrategias de desarrollo del programa integran:

- Resolución de problemas.
- Trabajo individual y colaborativo.
- Exposiciones verbales.
- Estudio individual.
- Participación activa mediante la manipulación y experimentación.
- Procesos de acompañamiento al desarrollo curricular.
- Formación de comunidades de aprendizajes.
- Reflexiones sobre la metodología utilizada y los contenidos desarrollados.

Recursos de aprendizaje

Como parte esencial para desarrollar de este programa de formación, se han elaborado diversos recursos entre estos se encuentran:

- Guías de Actividades Innovadoras para el Desarrollo del Pensamiento Lógico Matemático. Estas guías son dos:
- Guía 1. Desarrolla contenidos y actividades correspondientes al primer y segundo grado
- Guía 2. Aunque desarrolla contenidos desde primer grado, hace énfasis principalmente en los contenidos y actividades de tercero y cuarto grado.

Estas guías tienen como propósito presentar algunos fundamentos didácticos y actividades innovadoras que favorezcan el desarrollo del pensamiento lógico matemático de los estudiantes de dichos grados.

Para su elaboración se ha tomado en cuenta las orientaciones del currículo nacional vigente, así como las propuestas didácticas más actualizadas que orientan la enseñanza y el aprendizaje de la matemática.

En cada capítulo de la guía, se presentan estrategias que el docente puede implementar en su aula y cuyas actividades promueven la construcción de los contenidos matemáticos de concepto, de procedimientos y de actitudes propios de los citados grados, a través de procesos para la solución de los problemas planteados.

En las actividades se promueve el trabajo individual y cooperativo, mediante el uso de una diversidad de recursos de aprendizaje concretos, estructurados, y no estructurados.

- Fascículos. Cada taller de profundización está recogido en un fascículo que orienta su desarrollo y donde se plantean las diferentes actividades que deberán desarrollarse en cada uno de ellos.
- Guía del facilitador. Estas guías son dos: Guía del facilitador Módulo I y Guía del facilitador Módulo II.

La Guía del facilitador ha sido elaborada con el propósito de orientar a los facilitadores en el proceso de desarrollo de los diferentes talleres que componen tanto el Módulo I como el Módulo II del proceso de formación.

El documento presenta las competencias, los propósitos y contenidos a desarrollar en cada uno de los talleres que componen el módulo. Estas orientaciones destacan los énfasis que se debe realizar en el proceso de enseñanza del taller correspondiente, así como sugerencias para adecuarlo a las características y necesidades de los participantes y sus estudiantes.

Además de los documentos producidos especialmente para el programa, se cuenta con una serie de recursos de aprendizajes algunos de los cuales son adquiridos comercialmente y otros son producidos especialmente para el programa. Entre ellos se encuentran: Bloques de dienes, ábacos y cartel de valor posicional.

En palabras de los participantes:

- “Sí ha cambiado la práctica de los docentes.
- Ahora tienen mayor disponibilidad.
- Sabemos cómo trabajar las diferentes etapas de la matemática.
- Ya no clasifican a los niños por etapas de aprendizaje. Para no etiquetar.
- La repitencia ha descendido”.

(Grupo focal con docentes de Monte Plata. Junio, 2015)

Tabla 3. Contenidos de los módulos de Matemática

Talleres		
Módulo 0	Taller 0	El currículo de Matemática.
Módulo 1	Taller 1	Decenas y unidades.
	Taller 2	La secuencia 10-99.
	Taller 3	La secuencia 100-999.
	Taller 4	El número mil. Proyectos innovadores.
	Taller 5	La adición.
	Taller 6	La sustracción.

Talleres		
Módulo 2	Taller 1	Los números mayores que mil.
	Taller 2	Descomposición de números. Números pares e impares.
	Taller 3	La multiplicación. Sentido.
	Taller 4	La multiplicación. Tablas de multiplicar.
	Taller 5	Algoritmo de la multiplicación.
	Taller 6	La división. Sentido.
	Taller 7	Algoritmo de la división.

Los talleres fueron encuentros presenciales, con una duración de ocho horas cada uno. Los mismos se desarrollaron utilizando diferentes estrategias entre las que se encuentran la resolución de problemas, las exposiciones, el trabajo colaborativo e independiente, lecturas para ser trabajadas de forma individual y grupal, la discusión y problematización a partir del material de lectura, la puesta en común de los trabajos realizados, las tareas desarrolladas y los aprendizajes logrados, entre otros.

Las diferentes actividades se desarrollaron utilizando los mismos recursos de aprendizaje que los docentes deben utilizar en su aula, cuando orientan el aprendizaje matemático de sus estudiantes. Esto se realizó con el propósito de que los participantes, además de conocer el recurso y su manejo, conocieran sus características y potencialidades, lo que facilitó su utilización con otros contenidos, además de los desarrollados en estos talleres. Entre los recursos que se utilizan algunos son comerciales como los bloques de Dienes, ábacos, cartel de valor posicional, y otros son recursos del medio como semillas, sorbetes, palitos de helados, tapas, entre otros.

El trabajo individual y/o grupal que desarrollaron los participantes estaba orientado por material didáctico impreso elaborado especialmente para estos talleres, como son las guías de innovación y por los fascículos para desarrollar cada taller. Este tipo de trabajo comprende la realización de lecturas individuales, tareas grupales y la realización de acciones a lo interno del aula de cada docente participante.

Los participantes conformaron grupos de estudio, preferiblemente de un mismo centro educativo, que semanalmente se reunirán para la realización de las tareas asignadas en cada taller.

En palabras de los participantes:

“Lo más importante que aprendimos es a utilizar diferentes estrategias para las distintas etapas del pensamiento. Por ejemplo el uso del ábaco y los bloques”

(Grupo focal con docentes de Monte Plata. Junio, 2015)

El modelo de formación integra el acompañamiento al desarrollo curricular, dirigido a mejorar la gestión pedagógica del conocimiento matemático en la práctica de los docentes participantes en el programa. Esta estrategia, como es común a ambos procesos de formación, tanto en lengua como en matemática, y constituye una estrategia de acción del Desarrollo Profesional Docente, será abordada más adelante.

Además, se incluyen las pasantías como una forma de consolidar y fortalecer los aprendizajes, mediante la observación y acompañamiento de la práctica de aula de otros docentes. De acuerdo con las opiniones ofrecidas por los docentes abordados, la experiencia de las pasantías permite a un docente:

- Reflexionar sobre su propia práctica.
- Revisar los errores y aciertos que se comenten en el desarrollo de los procesos de aprendizaje en el aula.
- Aprender de otros docentes (sus pares).
- Confirmar los conceptos que son obtenidos en los talleres.
- Aprender metodologías que otros docentes ponen en práctica.

(Grupo focal con docentes de Monte Plata. Junio, 2015)

Las pasantías son una experiencia importante cuando se utilizan en forma complementaria con otros procesos, como en este caso, donde se ha utilizado con el propósito de consolidar nuevas prácticas y contextualizar los aprendizajes.

Sobre la experiencia de participar en los procesos de formación, los testimonios de docentes indican que **“... Los talleres fueron muy atractivos y con contenidos necesarios. Tuvieron actividades prácticas, es decir que no eran solo teoría o solo escuchar. Fueron bien desarrollados y nos hicieron aprender”**

(Grupo focal con docentes. Julio 2015).

El modelo de formación en el área de Matemática integró además lo relativo a la evaluación del proceso, de manera específica incorporó las evaluaciones de los aprendizajes, del programa, de los talleres, del proceso de acompañamiento y de las facilitadoras.

A.2. Acompañamiento Docente

El acompañamiento en la intervención de OEI fue concebido como una parte integral de la formación modular y de la estrategia general de Desarrollo Profesional Docente. Se fundamenta en una visión de la escuela como una comunidad que aprende y que promueve una educación democrática, inclusiva y de calidad para todos.

La propuesta de OEI asume una visión sistémica del acompañamiento, por lo que se pretendía que el mismo impacte a los equipos de gestión de los centros, así como a todo el personal docente de acuerdo a sus roles y áreas curriculares.

La estrategia de acompañamiento fue definida según las necesidades específicas de los centros y en función de los módulos formativos desarrollados con los docentes, pues en el acompañamiento se dio seguimiento a la puesta en práctica de lo aprendido en estos programas formativos.

Entre los propósitos generales de la estrategia de acompañamiento implementada, están:

- Acompañar la práctica docente y dar seguimiento al proceso de aplicación en el aula de los aprendizajes logrados a través de los programas formativos, para la mejora de la práctica pedagógica.
- Apoyar el desarrollo curricular en la práctica educativa del ciclo y el nivel
- Dar atención individual a las necesidades de los docentes involucrados.
- Promover la reflexión crítica en los acompañados para la mejora de la práctica.

- Fortalecer la mejora de las capacidades técnicas para el acompañamiento pedagógico de los coordinadores y equipos técnicos distritales.

Entre las estrategias de acompañamiento que se llevaron a cabo, estuvieron:

Acompañamiento en el aula: Un facilitador acompañó la práctica docente. Se procuró que esta persona visitara quincenalmente a cada docente para dar orientaciones sobre su práctica. Al finalizar el momento de observación, el especialista debe propiciar un espacio de encuentro con el docente para promover la reflexión sobre lo observado.

Acompañamiento a Acompañantes: A través del acompañamiento a técnicos y coordinadores docentes, de parte de especialistas y facilitadores.

El acompañamiento docente contribuye a:

- Crecimiento personal y profesional de los docentes, coordinadores y acompañantes.
- Reflexionar y analizar la práctica educativa.
- Fortalecer las capacidades del docente y del acompañante.
- Mejorar la calidad de los procesos educativos que se desarrollan en el aula y en el centro educativo.
- Desarrollar el personal técnico responsable del acompañamiento en los centros, los distritos y las regionales.
- Propiciar un clima de respeto y colaboración entre el personal docente: maestros, equipos directivos y técnicos.

En el caso del área de matemática este proceso incluyó la existencia de redes de acompañamiento formadas por centros educativos cercanos (seis como promedio en cada red). Se desarrollaron visitas de acompañamiento que pretendieron: a) Acompañar el proceso de aplicación en el aula. b) Apoyar el desarrollo curricular. c) Dar atención individual a las necesidades de los docentes y coordinadores.

Una visita de acompañamiento constaba de tres momentos: a) Valoración de la calidad de los aprendizajes en el aula. b) Diálogo reflexivo entre el docente y el acompañante. c) Diálogo entre acompañantes. Para orientar el proceso a desarrollar en cada uno de estos momentos se cuenta con los instrumentos siguientes:

- Guía de observación de la planificación.
- Guía para la observación de la práctica pedagógica.
- Indicadores de observación.
- Guía para el diálogo reflexivo con la maestra.
- Guía para el diálogo reflexivo con la acompañante.
- Acta de acompañamiento de maestro.
- Acta de acompañamiento al coordinador.

“Al principio los docentes tenían temor de ser observados por tantas personas. Pero con la experiencia han entendido que es una acción que les aporta. “

[Grupo focal con docentes de Monte Plata. Junio, 2015]

A.3. Desarrollo colaborativo docente

La generación de un sentido de equipo y colaboración dentro del personal de los centros educativos es uno de los aspectos mejor trabajados por la intervención. El trabajo de esta área representa un nuevo enfoque que contra resta el individualismo y aislamiento que por distintas razones es una práctica común en el trabajo docente.

Desde la propuesta de OEI, se asume la docencia como un trabajo colectivo, en el cual los docentes interactúan, de manera informal, a través del encuentro profesional entre pares; la lectura y la indagación sobre los diversos factores involucrados en el quehacer docente; la detección de las propias necesidades formativas; la toma reflexiva e informada de decisiones y la vuelta sobre ellas para afinarlas o transformarlas. Por tanto, el componente de Desarrollo Colaborativo Docente es una línea estratégica priorizada en el ámbito del Desarrollo Profesional Docente.

Las estrategias de Desarrollo Colaborativo Docente priorizadas, fueron:

- Redes de directores.
- Redes docentes.
- Duplas docentes.

Cada una de éstas tuvo un desarrollo propio aunque coherente con el conjunto. Han constituido no solo una experiencia formativa, sino incluso que ha incidido en la creación de una nueva cultura docente.

Redes de directores

Como desarrollo del enfoque colaborativo y como parte del desarrollo profesional docente, la OEI puso en marcha la estrategia de Redes de Directores de Centros Educativos.

Este trabajo colaborativo de los directores, a través de redes, posibilita el intercambio de experiencias y desafíos, así como la identificación de recursos que permitan avanzar hacia el desarrollo de centros más inclusivos.

Las redes reunieron a los directores de los centros educativos involucrados de cada distrito. El espacio de las redes permitió a los directores abordar asuntos propios de la gestión de los centros educativos; reflexionar sobre la Política de los Primeros Grados y la Intervención de OEI, en específico sobre los procesos de formación del profesorado; discutir y analizar sobre temas relativos a la mejora de la calidad de sus centros educativos; aprender y socializar experiencias; informarse y aprender de los demás.

Las redes han tenido una agenda de trabajo que se aborda en forma periódica. Son un mecanismo muy apreciado por los directores y una de las innovaciones es que han tenido mucho arraigo dentro de los grupos de directores.

Celebran varios encuentros al año. En estos encuentros reciben el acompañamiento y la animación del personal de OEI. Se discuten los procesos que se están dando a lo interno de sus centros educativos, situaciones reales que se presentan. Al respecto, los directores reflexionan, analizan y desarrollan una discusión analítica con base en las pautas que el facilitador va ofreciendo.

En este espacio se revisaron y analizaron los planes de mejora de los centros educativos. Estos planes son medidas específicas que se toman para atender situaciones particulares que están afectando y que requieren de correctivos y seguimiento.

Participantes de los encuentros de red de directores	
2011-2012	236 directores
2012-2013	328 directores
2013-2014	289 directores
2014-2015	327 directores

Todos los directores abordados durante los grupos focales indicaron que la red es un espacio muy importante y que es permite aprender para cumplir mejor con sus responsabilidades.

“Experiencia magnífica que ha colaborado con la organización institucional y pedagógica. Es una oportunidad de escuchar a sus compañeros además de lo que las personas de OEI les aportan mediante los temas que desarrollan”.

(Grupo focal de directores de centros educativos de San Pedro de Macorís.
Junio, 2015)

Redes de docentes

Estas redes consistieron en la reunión de docentes de diferentes centros educativos que compartían temas de interés común con relación a su trabajo docente. Los asuntos abordados en las redes incluían aspectos de carácter académico así como el análisis de situaciones de las relaciones que se dan con los estudiantes y entre docentes.

Metodológicamente se partió de estudiar casos, de los cuales surgían interpretaciones y puntos de vista que generaban el análisis reflexivo para arribar a conclusiones de carácter formativo. Las opiniones de los docentes reafirman que estos espacios fueron muy relevantes, porque ofrecían alternativas ante situaciones reales que se presentan en los centros educativos y que muchas veces no se estudian durante su formación académica. Además de provocar interrelación entre docentes de otros centros educativos, con lo cual se ampliaron las profesionales y personales.



Duplas docentes

Una dupla es una pareja de docentes que tiene a su cargo el mismo grado y por lo tanto comparten currículum y parámetros de formación para sus estudiantes. Desde la propuesta de OEI, la Dupla Docente es una estrategia colaborativa para la formación del profesorado en el centro educativo, que enfatiza las prácticas de los docentes y supone la observación mutua y la docencia compartida, así como procesos reflexivos y de discusión sobre la práctica educativa, el relato e intercambio de experiencias que han logrado buenos resultados.

En esta forma de agrupamiento un docente comparte con otro colega que trabaja en el mismo centro escolar diferentes situaciones que son experimentadas en el día a día (Castillo, 2014)

Mediante una orientación establecida las duplas se reunieron con determinada regularidad para planificar, compartir reflexiones y propuestas de trabajo en el aula, aclarar contenidos de clase, compartir metodologías y construir en conjunto procesos de trabajo innovadores y acuerdos con los enfoques que desde los equipos de OEI se les proponían.

La organización de la dupla, en tanto quienes la conforman, es una decisión que recae en los docentes que quieren trabajar de manera colaborativa. En general, los docentes se asocian por cercanía afectiva, por confianza con su par, por reconocer que cada uno puede aportar y fortalecer al otro. Los docentes que logran trabajar con esta estrategia colaborativa esta-

blecen lazos de cohesión que fortalece significativamente su ser profesional. El docente que forma dupla es consciente que necesita mejorar su práctica porque ha asumido su responsabilidad como guía del proceso educativo de sus estudiantes.

En todos los centros educativos intervenidos se conformaron Duplas Docentes, con un máximo de 3 duplas por centro educativo.

Las duplas son muy bien valoradas por los docentes quienes consideran que son un recurso sencillo y valioso, que les permite fortalecerse entre pares y socializar experiencias. Se trata de una innovación que responde bien al concepto de mejora de la calidad.

A.4. Desarrollo personal docente y enriquecimiento cultural

Una de las acciones innovadoras de la intervención de OEI es que se creó un proceso dirigido a la dimensión personal de los docentes. Esta parte se desarrolló por medio de un módulo de formación que se impartió a los docentes que voluntariamente decidieron participar.



Inicialmente el Programa comprendió la estrategia “Vivir Feliz: Para un Quehacer Docente imaginativo e inclusivo”. En un segundo momento, se incorporó además una estrategia denominada Constru-YO, dirigida a la autoestima del docente. Este programa promovió en los participantes la reflexión sobre el trabajo en equipo y los valores de la ética profesional.

Durante el proceso, se reflexionó sobre los pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, a vivir juntos y a ser. Estos son fundamentales para el desarrollo y desempeño de cada ser humano. El ser implica conocer, hacer y vivir juntos, desarrollando nuestra personalidad, juicio propio, autonomía y responsabilidad.

Los participantes pudieron profundizar sobre estos temas a través de ejercicios de autoevaluación y co-evaluación, reflexiones, análisis de casos y situaciones, dramatizaciones, entre otras actividades que permitirán mejorar su desarrollo personal y su práctica profesional.

En palabras de los participantes:

- Porque el docente descubre muchas cosas sobre sí mismo.
- Tiene que ver con el reconocimiento de las personas en sí.
- Te enseñan a confiar en ti mismo.
- Se trabajaba más que nada la creatividad.

(Grupo focal con docentes. Higüey. Junio, 2015)

Se llevaron a cabo 5 talleres y para cada uno se formaron grupos de aproximadamente 35 participantes. Cada taller tuvo una duración total de ocho horas, con un total de 16 horas por grupo. En total, participaron 1,170 docentes en los talleres impartidos.

Los participantes valoraron este proceso como “excelente” en todos los aspectos en los que fueron consultados: el dominio de los contenidos mostrado por los facilitadores; la relación de temas ofrecidos; la metodología interesante y dinámica; los recursos empleados favorecieron el aprendizaje.

“Lo que aprendimos en estos talleres lo debería conocer todo docente”

(Grupo focal con docentes. Higüey. Junio, 2015)

El trabajo sobre enriquecimiento cultural es un componente innovador que permitió a los docentes desarrollar un área en la que generalmente los docentes no son atendidos, pero que es fundamental en la formación integral de toda persona, pero especialmente de alguien que tiene a su cargo la formación de la niñez. El propósito fue favorecer el desarrollo de la apre-

ciación artística y la ampliación del conocimiento cultural nacional y universal. Esta parte tuvo un carácter optativo, de manera que los docentes pudieran inscribirse voluntariamente.

Se buscó generar acciones de difusión cultural donde los y las docentes puedan conocer, apreciar y valorar los principios éticos y estéticos del arte y la cultura. Se llevaron a cabo además excursiones a museos, a la ciudad antigua de Santo Domingo y a otros lugares de interés histórico y cultural.

Los docentes entrevistados en campo afirman que una experiencia muy significativa fue la posibilidad de conocer artistas profesionales y consideran que esta acción les ha permitido desarrollar una parte de sí que de otra forma no habrían conocido.

B. Sistema integral de apoyo a los aprendizajes

La implementación a cargo de OEI desarrolló un novedoso bloque de acciones dirigidas en coherencia con las desarrolladas en los procesos de formación. Estas acciones representan un conjunto de experiencias significativas para los estudiantes así como para los docentes y directivos y se enmarcan en lo que OEI denominó "Sistema Integral de Apoyo a los Aprendizajes", cuyo propósito es apoyar a la mejora de los aprendizajes de lectura, escritura y la matemática de todos los estudiantes del primer ciclo del Nivel Básico, con especial énfasis en aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas específicas en estas áreas.

El Sistema de Apoyo asumió parte de la identificación de los obstáculos o barreras que dificultan que los alumnos participen en la experiencia educativa y obtengan logros de aprendizaje y define los mecanismos de apoyo necesarios para eliminarlos o minimizarlos. (OEI, 2015)

El Sistema Integral de Apoyo a los Aprendizajes propuesto por OEI privilegió 4 Modalidades de Apoyo, que fueron:

- B.1.** Aula de Recursos para el Aprendizaje (ARPA)
- B.2.** Apoyo a la cultura escrita.
- B.3.** Recursos didácticos y materiales de aprendizaje.
- B.4.** Proyectos innovadores de aula y centro.

B.1 Aula de Recursos para el Aprendizaje (ARPA)

Las aulas de recursos para el aprendizaje, conocidas como ARPAs, son espacios que se habilitan dentro de los centros educativos en los cuales una docente especialmente capacitada por OEI, presta apoyo a estudiantes que presentan necesidades educativas específicas en lectura y escritura, de primero a cuarto grado. El modelo de ARPA es toda una innovación pedagógica que emplea estrategias diversas, para favorecer los aprendizajes de los niños que se están quedando rezagados. Estos estudiantes asisten al ARPA en horario contraturno para recibir apoyo pedagógico en lectura y escritura, en pequeños grupos, con el cual logran aprender y nivelarse con el resto de sus compañeros de grado.

El ARPA utiliza técnicas lúdicas, el juego, el arte y genera un estilo de relaciones entre alumnos y docente que dan forma a un ambiente de apoyo. Para llegar al ARPA los docentes, junto con los tutores del ARPA, identifican las necesidades de los estudiantes en lectura y escritura, a través de evaluaciones diagnósticas. Así, se realiza el proceso de selección de los estudiantes para participar en el ARPA, a través de un programa de apoyo definido de acuerdo a su necesidad. La asistencia del estudiante al ARPA es temporal, no permanente y ocurre a contraturno. Es decir, si el estudiante está en la tanda de la mañana en la escuela, asiste al ARPA en horas de la tarde.



Las ARPAs han ofrecido resultados muy positivos para los estudiantes que acuden a ellas. Los docentes regulares consideran al ARPA como un valioso recurso de apoyo y encuentran que su función ha contribuido notablemente a mejorar los aprendizajes y elevar los indicado-

res de promoción. El apoyo del ARPA es siempre transitorio y una vez que se evidencian los avances de los estudiantes en sus aprendizajes, éstos continúan su proceso de aprendizaje de forma regular. Durante todo el período de implementación de la Política en la región Este del país, participaron 24, 304 niños y niñas de la experiencia de ARPA en las 3 regionales implicadas.

En los centros educativos las ARPAs están muy bien calificadas tanto por docentes como por estudiantes y directivos. Los testimonios recogidos en el proceso de campo indican que muchos estudiantes piden ir al ARPA o salen de su clase para ir a observar lo que hacen sus compañeros en el ARPA. Representa un lugar agradable, en donde es divertido aprender y se recibe una atención especial.

“A veces las profesoras van y se quedan chequeando cómo se portan los niños en el ARPA”

[Grupo focal con docentes de ARPA en Hato Mayor. Junio, 2015]

Las docentes a cargo son conocidas como “itinerantes”. Se trata de docentes jóvenes que pasan por un proceso de capacitación, en donde adquieren las habilidades para apoyar en centros educativos.

Esta experiencia de las ARPAs no ha estado ajena a las dificultades del sistema. En particular enfrentan el problema de la alta rotación docente. Muchas de las educadoras “itinerantes” dejan el puesto cuando califican ante el MINERD, para una plaza regular que les asegura mejores condiciones laborales. En todo caso es muy claro que representa una innovación validada en la práctica y que ha mostrado grandes aportes al sistema educativo.

B.2. Apoyo a la cultura escrita

La intervención de OEI en la zona Este tiene como uno de los signos más destacados, el trabajo en el ámbito de la cultura escrita. Se ha creado un esquema de apoyo a centros educativos que incluyen una serie de actividades, por medio de las cuales la cultura escrita se instala en la cultura del centro educativo.



Reconociendo la lectura como pieza clave para los aprendizajes a lo largo de toda la vida y la promoción de la lectura como una vía para la creación de entornos de aprendizajes significativos, desde el Programa de Cultura Escrita se impulsaron diversas estrategias participativas, creativas y lúdicas para la promoción de la lectura a lo interno de los centros educativos: "Te invito a leer conmigo", "líderes cuentacuentos", "clubes escolares de lectura", "recreos literarios", "rotacaja de lectura", "dinamización de las bibliotecas escolares", entre otras.



La intervención impulsó la dinamización de las bibliotecas escolares, generalmente convertidas en lugares poco atractivos y escasamente visitados por los estudiantes. Con la sensibilización y la formación de las propias bibliotecarias, quienes empezaron a asumir la biblioteca como espacio de encuentro y de promoción de la lectura, un nuevo modelo de biblioteca escolar se colocó en el centro de muchas actividades. De manera que la biblioteca cobró un papel central en los procesos de fomento de la lectura. La capacitación y el acompañamiento a las bibliotecarias escolares y docentes de aula, en materia de gestión de información y bibliotecas, y en promoción de la lectura, fueron creando una biblioteca, más activa, como espacio de encuentro y de animación lectora.

Junto a esto, se trabajó con la estrategia de las rotacajas de lectura, como forma de garantizar el acceso a los libros y la lectura por parte de los niños y niñas de los primeros grados. Las rotacajas de lectura (conformadas por libros de literatura infantil y una guía didáctica con actividades lúdicas y de comprensión lectora, en un contenedor plástico) fueron distribuidas para los grados de primero y segundo, y tercero y cuarto. Con esto, se buscó favorecer el trabajo colaborativo entre docentes, a la vez que sirvió para el fortalecimiento de la hora del cuento como parte de la cotidianidad áulica.



El tercer y cuarto año de trabajo con la Política, tuvieron como innovación la incorporación del trabajo directo con niños y niñas para formarles como mediadores lectores. La estrategia de Líderes Cuentacuentos consistió en capacitar a estudiantes de los primeros grados del nivel primario para que sean promotores de lectura en su propio centro educativo. Esta estrategia ha tenido una gran aceptación y ha conseguido que la lectura se convierta en una actividad deseable y contagiosa en cada escuela.

Los Líderes Cuentacuentos, con orientación y acompañamiento del personal de cada centro educativo, planifican sus acciones compartiendo lecturas en sus propios cursos, visitando otros cursos de su centro educativo, pautando lecturas en las bibliotecas escolares, organizando recreos literarios y dinamizando clubes escolares de lectura. Asimismo, los líderes organizan grupos de niños y niñas ahijados a quienes brindan “apadrinamiento lector”, pautando encuentros para leer y realizar actividades creativas. Todo este proceso queda documentado a través de sus diarios lectores y de los afiches de registro lector.

Todos los líderes cuentacuentos participaron en 4 talleres formativos. Este proceso de formación de los estudiantes fue simultáneo a la capacitación de 130 docentes en estrategias de Cultura Escrita, a través de la cual se promovió el empoderamiento del personal de los centros educativos para propiciar la efectiva implementación y continuidad de las diversas acciones de promoción de lectura. Estas capacitaciones fueron desarrolladas con guías educativas producidas para estos fines.



A la fecha, se ha logrado la consolidación de unos 2,000 líderes cuentacuentos que desarrollan, de manera cotidiana, acciones de promoción de lectura en sus centros educativos. Junto a esto, se han concentrado importantes esfuerzos en el impulso de los clubes escolares de lectura, como espacios que permiten el encuentro e intercambio de lecturas en niños y niñas de todo el nivel primario.

La experiencia de Líderes Cuenta Cuentos ofrece a los niños y niñas la posibilidad de desarrollar su potencial de liderazgo, reconociendo sus habilidades, apoyando su autoestima, estimulando su creatividad y su capacidad intelectual y creando un marco para el ejercicio de su ciudadanía con derechos y responsabilidades. Es un proceso en el que el protagonismo de los niños y niñas tiene un impacto directo sobre sus compañeros, permitiendo la creación de modelos lectores accesibles para los demás estudiantes, y generando cercanía, empatía y entusiasmo por la lectura.

El protagonismo de los niños y niñas se puede reconocer en muchas de las acciones realizadas a lo largo de la intervención, pero es en este componente en el que se puede notar de forma categórica. Esto obedece a que las actividades puestas en práctica tienen como centro a los estudiantes y generan espacios específicos para su participación directa.

La campaña Te Invito a Leer Conmigo, a través de su serie de 12 afiches y su guía de trabajo, junto a las jornadas de promoción de lectura con el mismo nombre, se constituyeron en otra característica importante del trabajo de promoción de lectura en las escuelas de la Región Este del país.

Estos aspectos tienen una gran trascendencia porque representan la concreción de un nuevo enfoque de aprendizaje, que ya no se centra en la dirección del docente sino en la participación autónoma de los estudiantes. Es uno de los cambios más destacados que la intervención puede mostrar. Y constituye todo un gran avance.



“Me siento satisfecha con las actividades que hacemos con los líderes cuentacuentos, por el desempeño, el desenvolvimiento, el interés, el entusiasmo que observo a estos niños cuando van a cada una de las aulas del centro educativo a leer. También me siento bien con las actividades que realiza la biblioteca, como es el club de escritores La Esperanza, y también con todos los círculos de lectores que permea el trabajo de la OEI, el MINERD y las bibliotecas escolares con sus maestras bibliotecarias ”.

(Rafaela de Rosario de los Santos. Docente Bibliotecaria.
Centro Educativo Buenos Aires, Distrito 17 -01)

“Mi rol como líder cuentacuentos es enamorar a los otros niños de la lectura así como estoy yo.”

Emmerson, 9 años, 4to grado,
Escuela Parroquial Padre Arturo de Monte Plata.

“Yo pensaba que iba solo a leer cuentos, además de eso, voy ayudar a los demás y ser ejemplo en la escuela.”

Melanie, 4to grado,
Escuela John F. Kennedy de Boca de Yuma.

“Cuando tú lees, tú sientes amor por todos los niños a quien tú lees (...) En el curso que yo estoy leyendo, cada vez que mi amigo Xavier y yo llegamos, ellos nos reciben con un abrazo y se portan bien.”

Yailin, 9 años, 4to grado,
Centro Educativo El Deán.

“Nosotros enseñamos a los demás y también aprendemos nosotros. Yo siento felicidad cada vez que le hago una pregunta a los niños y ellos levantan la mano”.

Keila, 10 años,
Centro Educativo El Deán, Distrito 17- 02.

“Cuando voy a un curso a leer a otros niños yo siento que estoy muy emocionado y que mi corazón late mucho. Yo quiero quitarle el miedo, que no tengan vergüenza para leer a los niños pequeños. He avanzado mucho con mis ahijados, ellos aprenden de mí y los otros niños aprenden de ellos”.

Samuel Clemente Liriano, 9 años,
Centro Educativo Parroquial Padre Arturo, Distrito 17-02.

“Desde que soy Líder Cuentacuentos me siento muy bien, feliz...”.

Dileini Paola Caminero, 7 años,
Centro Educativo Gregorio Luperón, Distrito 17-02.



B.3. Recursos didácticos y materiales para el aprendizaje

Esta acción ha sido en realidad una de apoyo a las otras. Consistió en la producción y adquisición de una importante cantidad de recursos y materiales que sirvieron para apoyar los procesos de aprendizaje.

Estos recursos se pusieron al alcance de los centros educativos y tuvieron distintos destinatarios, pero principalmente estudiantes y docentes. Entre estos recursos se cuentan con guías docentes de apoyo a la enseñanza de la matemática y la lengua española, guía de aprendizaje colaborativo, guías de desarrollo personal docente, entre las que están la Guía Vivir Feliz y la Guía Mejores Personas, Mejores Profesionales, Guía de Proyectos Innovadores de Centros, Cuadernos de Apoyo a la Lectura y la Escritura del ARPA y Guía para la promoción de la Cultura Escrita. Cuento Contigo para contar y compartir cuentos, Afiches de Serie Te Invito a Leer Conmigo, y diversos materiales educativos, tales como materiales didácticos para el trabajo con las áreas de lengua y matemática, entre otros.

Además se adquirieron rotacajas de lectura con libros de literatura infantil de primero a cuarto grados, así como libros para bibliotecas de centro y de aula. Se creó también un fondo pedagógico para docentes.



B.4. Proyectos innovadores de aula y de centro

Los proyectos innovadores son una interesante forma de provocar al aprendizaje por medio de actividades muy diversas y atractivas, que no son propiamente académicas aunque permiten el aprendizaje de contenidos de diversas áreas.

Los proyectos innovadores permiten que docentes y estudiantes se fijen propósitos específicos y los concreten por medio de procesos cortos de investigación, organización, desarrollo práctico y análisis. Por ejemplo, pueden ser actividades relacionadas con la conciencia ecológica, o bien acciones de proyección a la comunidad o que promueven la expresión artística dentro de los centros educativos.

Una gran cantidad de actividades de esta naturaleza han sido desarrolladas y a los estudiantes les gusta mucho trabajar de esta manera porque es activa y se divierten al mismo tiempo que aprenden. Para llegar a esto, ha habido un proceso de formación para que los docentes tengan los criterios necesarios para orientar estos proyectos.

Los proyectos fueron de aula, cuando implicaban procesos de aprendizaje en áreas curriculares y fueron realizados por un docente y su grupo de estudiantes. Pero aparte, se han desarrollado también proyectos de centro educativo, éstos se desarrollaron con el liderazgo

de los directores. Un proyecto de centro es una acción dirigida a resolver un problema o necesidad previamente identificada y que afectaba al centro educativo en su conjunto. Y han tenido resultados que han contribuido a mejorar los aprendizajes, reducir la repitencia, mejorar la convivencia, entre otros.

La estrategia tuvo algunas variantes desde su inicio. Al principio, se hizo como experiencia demostrativa en algunos centros educativos de la regional 05 de San Pedro de Macorís e Higüey. Los dos últimos años, se llevó a cabo a través de una convocatoria para los docentes de todo el primer ciclo en la Regional de Monte Plata. En el último año, se recibieron un total de 72 propuestas de proyectos que fueron evaluados atendiendo a los siguientes criterios, previamente explicitados en la convocatoria:

- Proyectos Innovadores que fomenten la cultura escrita en la escuela
- Pertinencia y coherencia entre el objetivo planteado y la metodología
- Originalidad y creatividad en la metodología y actividades propuestas
- La integración de la biblioteca escolar como eje central para la promoción de la lectura, y/o la creación de clubes lectores escolares
- La inclusión de actividades que integren a la comunidad y las familias en los procesos de animación a la lectura.
- La realización de actividades de promoción de la lectura entre maestras y maestros
- Sostenibilidad de la propuesta
- Uso de recursos de la escuela y el medio para la elaboración del proyecto.



Durante este último período, tras finalizar el proceso de evaluación, fueron seleccionados 32 propuestas de proyectos innovadores, para un total de 1,737 estudiantes beneficiarios. Las 32 propuestas de proyectos innovadores recibieron al inicio del mes de diciembre la dotación de materiales gastables y educativos para su implementación.

Esta rica experiencia incluyó y benefició durante todo el período, a un total de 95 centros educativos, 50 centros en la regional 17 y 45 entre las regionales 12 y 17.

Previo a la realización de los proyectos innovadores, se llevaron a cabo talleres de capacitación que tuvieron como propósitos:

- Explicar qué son los proyectos innovadores.
- Describir los beneficios de trabajar con proyectos innovadores.
- Proporcionar orientaciones clave para la elaboración de Proyectos Innovadores.
- Revisar y analizar diversos ejemplos de proyectos innovadores.
- Realizar dinámicas de elaboración de proyectos innovadores.

Durante el último año de implementación de esta estrategia, se crearon murales de arte colectivo en las regionales 05, 12 y 17, en los que coordinadores, maestros/as, alumnos/as y la comunidad tuvieron una experiencia formativa y creativa en el uso de recursos reciclados o desechos para embellecer los espacios de las escuelas.



Capítulo III

El contexto de la Política de apoyo a los aprendizajes: Los factores externos que jugaron a favor y en contra.

3.1. El contexto de la Política de Apoyo a los Aprendizajes

Los factores externos son en todos los casos aspectos influyentes en el antes, durante y después de una intervención. Y son especialmente importantes cuando se trata de una política nacional.

El carácter de política pública conlleva inmediatamente la articulación con otros tantos factores que la intervención no controla y, por lo tanto, amplía las posibilidades de que decisiones de política nacional limiten, minimicen o reduzcan los impactos que han sido previstos. Las decisiones de alto nivel también podrían favorecer el contexto en el que se realiza una política nacional, en tal caso una intervención tendría muchas más posibilidades de alcanzar y trascender los resultados previstos. En todo caso, lo que queda claro es que los factores externos juegan un papel que puede ser decisivo para los resultados que finalmente alcanza una política nacional, en este caso en el ámbito de la educación.

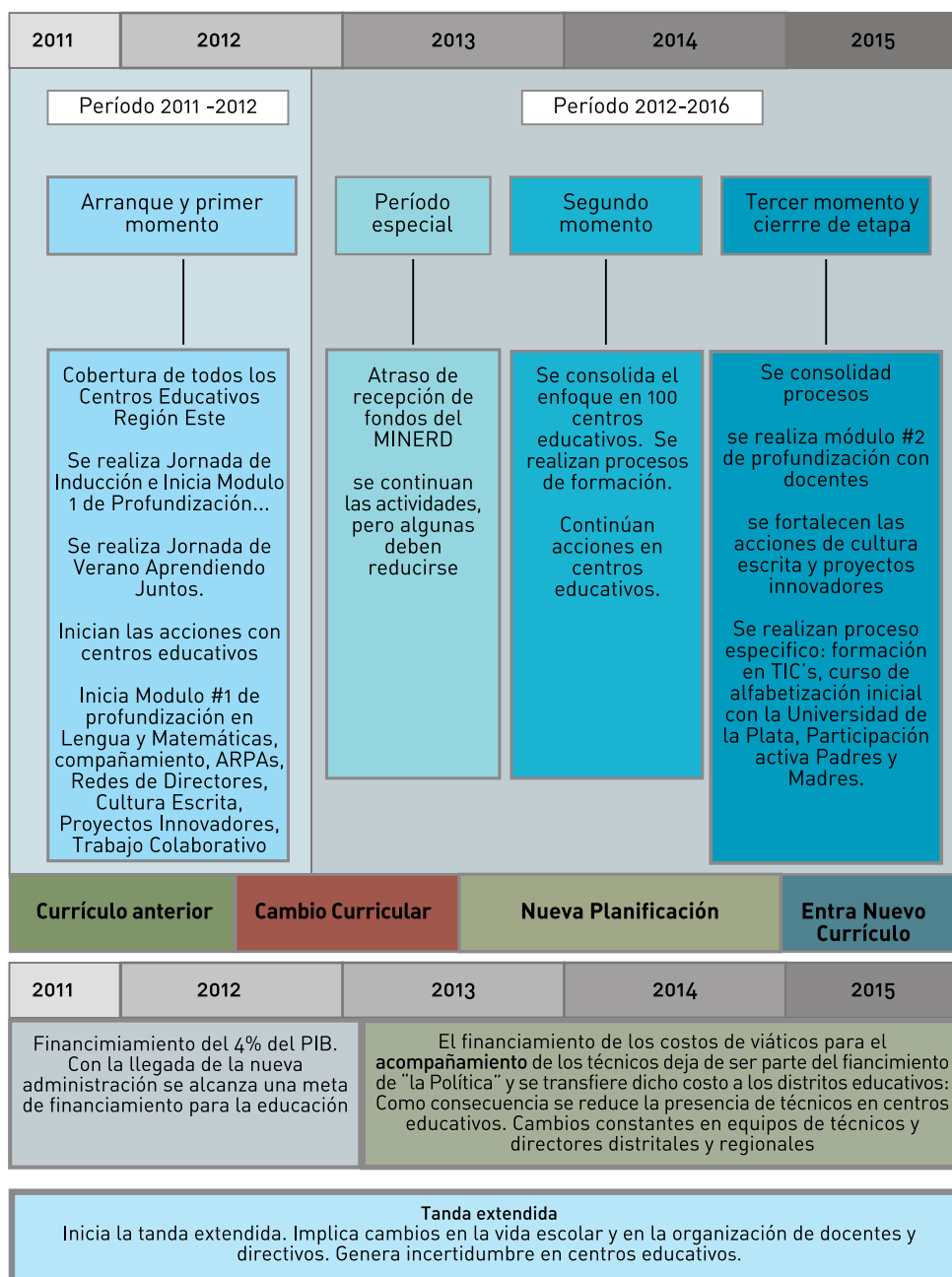
Los factores externos pueden ser muchos y de distinta naturaleza. Para el presente caso son particularmente importantes el contexto político nacional, las decisiones de política pública, las condiciones de los centros educativos, la organización interna de los mismos centros, las capacidades instaladas en los equipos docentes y directivos, así como el imaginario de la comunidad educativa, solo para mencionar algunos.

En el período de 2011 hacia 2015 se ha producido una serie de situaciones que se convirtieron en factores externos que de hecho han afectado, de una u otra manera, la implementación de la Política del MINERD de apoyo a los aprendizajes en lectura, escritura y matemática, en los primeros

grados de la escuela básica. Reconocer tales factores y sus efectos es necesario para comprender los alcances y las limitaciones que la intervención ha tenido, así como a tener en cuenta para las futuras intervenciones que den seguimiento o pretendan aprovechar la experiencia.

Un esfuerzo de representar gráficamente el proceso de implementación es el siguiente:

Figura 3. Esquema del proceso, sus principales momentos y el contexto



El esquema sirve para mostrar el escenario en el que se ejecutó la intervención que OEI tuvo a su cargo en el Este del país. Se explican algunos de los elementos que componen el esquema:

En el escenario de la administración pública nacional:

El proceso corresponde a dos gestiones educativas. Es decir, la Política de apoyo a los aprendizajes, inicia con una administración y se retoma en la siguiente, con la cual concluye una fase. La continuidad de la Política no se vio afectada por dicho paso de un período a otro, pero ocurrieron varios cambios, sobretodo a nivel local en los directores distritales y regionales en la zona Este, con lo cual el proceso debe establecer nuevas relaciones de coordinación.

En el escenario del sistema educativo:

En el período de ejecución de la Política de apoyo a los aprendizajes suceden cambios relevantes en el sistema educativo. Los cambios son normales y es absolutamente necesario que un sistema educativo se modifique paulatinamente, de hecho la Política, es precisamente un proceso que en su momento surgió como una modificación dentro del sistema. Pero conviene indicar que otros cambios de gran relevancia sucedieron y de algún modo hicieron más complejo el escenario, especialmente cuando se le ve desde la cotidianidad de los centros educativos.

Uno de ellos, es el proceso de actualización curricular que lleva hacia el cambio de currículo para la escuela básica. Aunque se puede referir de manera general, es importante observar que entraña una compleja red de cambios menores que se van convirtiendo en exigencias, que los centros educativos deben atender. Los equipos docentes y directivos quieren hacerlo y comprenden su importancia, pero advierten que no son simples de administrar en el día a día. El actual proceso de cambio curricular inicia en el segundo semestre de 2012 y cierra una fase con la entrega del nuevo currículo para el ciclo 2005-2016. Se trata de un cambio de trascendencia positiva que, no obstante, vive su fase crítica en los centros educativos.

Adicionalmente a esto, en el ciclo 2014-2015 se inicia la implementación de la llamada Jornada Extendida. Otro cambio trascendental que naturalmente altera la vida cotidiana de los centros educativos, como de hecho se esperaría con una medida de esa naturaleza. Esto se traduce en momentos de desconcierto, que hacen que algunos docentes y directores se sientan afectados. En particular, los testimonios recogidos en el campo muestran que en algunos casos hay una suerte de incompreensión de la medida, que lleva a muchos de estos actores

a no saber cómo atender los horarios nuevos (de la tarde) y comienzan a surgir diferentes formas de intentar aprovecharlos.

Aparte de esto, sobre el proceso de desarrollo en terreno, es imposible dejar de mencionar que la mayor parte del año 2013 no se dispuso oportunamente de los fondos necesarios para financiar las diferentes actividades que formaban parte de la Política de apoyo a los aprendizajes. Esta falta de recursos afectó los procesos que se venían ejecutando al menos desde enero hasta septiembre de dicho año, pues el desarrollo de muchas actividades se vieron afectadas. Como medida de contención de los efectos negativos, en dicho período fue necesario reducir las actividades sustantivas de las aulas de recursos para el aprendizaje (ARPAs), que atienden de forma directa a niños y niñas especialmente necesitados de apoyo pedagógico, así como el acompañamiento a los docentes en sus aulas.

Asimismo, es importante considerar que hacia los inicios de 2013 se realizó el cambio en la vía de financiamiento de los viáticos para técnicos distritales encargados del acompañamiento en aula. Dicho cambio implicó que estos recursos no se canalizaran a través de OEI, sino de las juntas distritales. La consecuencia directa fue que en algunos casos se disminuyó la frecuencia de las visitas de los técnicos a los centros educativos.

En estos escenarios es donde se desarrolla la Política de apoyo a los aprendizajes. Se trata de un panorama compuesto de pros y contras que dejan una serie de retos y oportunidades para que la implementación pueda cumplir con los propósitos que dieron con su origen y definieron un estilo de colaboración entre el Ministerio de Educación y tres distintas entidades, la cuales hicieron lo propio en cada una de las regiones encomendadas.

3.2. Los factores externos influyentes

Se colocan aquí solo aquellos factores que tuvieron un efecto sobre la implementación de la Política de apoyo a los aprendizajes. Reconocer la influencia de estos factores es muy importante para considerarlos en futuras intervenciones y para valorar de forma objetiva los impactos de dicha política.

Tabla 4. Factores externos influyentes

#	Factores externos	Efectos positivos	Efectos negativos
1	Nuevo currículo educativo	Avanza hacia una mayor calidad de la educación	Los cambios en los centros educativos toman tiempo antes de ser acogidos y dar buenos resultados. Se genera cierta confusión con relación a la Política de Apoyo a los Aprendizajes
2	Tanda extendida	Mayor oportunidad de lograr aprendizajes en los niños	Falta de información y claridad en los equipos docentes y directivos de centros educativos Sus efectos positivos no son inmediatos
3	Cambios en la dirección del MINERD	La política continuó su desarrollo y se complementa con procesos que pueden contribuir a lograr la calidad de la educación El país hace esfuerzos por mejorar la calidad de los aprendizajes e invierte en ello	En un mismo período al menos tres grandes procesos se ponen en marcha: Nuevo Currículo, Jornada Extendida y Política de apoyo a los aprendizajes No es sencillo de administrar en los centros educativos
4	Interrupción del financiamiento		Se afectó la constancia de las estrategias y las acciones (durante nueve meses no hubo financiamiento, 2013)
5	Rotación de docentes	Los docentes buscan mejoras para sí mismos y sus familias	Los esfuerzos de formación y capacitación se ven permanentemente afectados Los recursos invertidos se relativizan y sus efectos se diluyen
6	Cambio de directores distritales y regionales	En algunos casos los cambios han sido positivos, porque se han incorporado personas más comprometidas con la calidad de la educación	Los cambios frecuentes de personal reducen el impacto de cualquier acción, como en el caso de los docentes, hay que estar reiniciando constantemente
7	Disposición de los equipos de centros educativos	Las gran mayoría de docentes, orientadoras, coordinadores y directores han mostrado una actitud positiva y han puesto su voluntad para lograr mejores resultados	Al principio de la implementación se enfrentó mucha resistencia y desconfianza. Pero cambiaron con el paso del tiempo y en la medida que se empezaron a ver los resultados

A pesar del conocimiento que OEI tenía previamente de la zona Este, así como de la experiencia en procesos de esta naturaleza, al momento de preparar la propuesta de intervención no podían ser previstos estos factores ni sus consecuencias en el desarrollo de los procesos de trabajo y la magnitud en la que afectarían.

Se sabe que siempre habrá factores externos influyentes, que los mismos deben ser previstos en la formulación de la propuesta y que al poner en ejecución nuevas políticas deben considerarse las que están en ejecución. Pero, a pesar de que varios de estos factores jugaron en contra de la implementación, el proceso se pudo sostener y llevar a cabo, con lo cual se pueden presentar resultados que acreditan en la dirección correcta.

Capítulo IV

Apreciaciones recogidas en campo. Los testimonios de los actores del proceso.

4. Apreciaciones recogidas en campo

El trabajo de campo realizado para este proceso de sistematización aporta riqueza de experiencias que muestran la forma en que actores como docentes, directores, niños, orientadoras y autoridades distritales han vivido el proceso.

El trabajo de campo incluyó la realización de trece grupos focales en las tres regionales educativas involucradas, ocho entrevistas con especialistas que trabajaron para la OEI, cuatro sesiones de análisis y valoración celebradas con equipos de gestión de centros y con directores distritales y regionales; y varias reuniones con el equipo técnico y coordinador de la Política desde la OEI y de la dirección.

En las siguientes páginas se incluyen los principales aspectos que fueron señalados en los grupos focales y entrevistas llevadas a cabo.

Las respuestas de los informantes se clasifican en algunas categorías para facilitar su interpretación:

- Caracterización de la experiencia de ser parte del proceso
- Los procesos de formación
- Aspectos que han mejorado a partir de la implementación de la Política de apoyo a los aprendizajes
- Aspectos que les gustaría cambiar si la experiencia volviera a repetirse
- Valoración del trabajo de OEI

4.1. Caracterización de la experiencia de ser parte del proceso

En opinión de los participantes la experiencia en los diferentes componentes ha sido muy valiosa. Consideran que les ha enriquecido en forma personal y profesional y que también ha servido para mejorar el conjunto de sus centros educativos. Específicamente, han señalado los siguientes aspectos:

- Han aprendido y conocido mejor el currículo con el que tienen que trabajar. Se asombran de cuánto han aprendido al respecto de las áreas curriculares, que antes de esta experiencia consideraban que dominaban adecuadamente. Ahora reconocen que lo que aprendieron les hace más aptos para enseñar.
- Se valora que la experiencia ha sido basada en un desarrollo práctico. Indican que de algún modo ya conocía la teoría, por lo que el mayor valor de la experiencia ha estado en la forma en que se ha abordado y que les ha servido para contar con formas y herramientas para realizar su labor docente o de orientación docente.
- La experiencia ha sido participativa, porque siempre tuvieron la oportunidad de opinar, sugerir y constantemente fueron escuchados. El estilo de interlocución con los técnicos de OEI fue abierta y se sintieron en libertad de expresar lo que pensaban. A pesar de esto, no todos los inconvenientes fueron resueltos como esperaban, pero consideran que no ha sido por falta de voluntad y reconocen que OEI también tenía limitaciones para tomar decisiones, en particular sobre situaciones como la rotación de personal y los días destinados a la formación.
- Al principio no se entendía bien la presencia y participación de OEI. Algunos pensaban que se trataba de una iniciativa propia y tomó un tiempo comprender que era una acción convenida con el Ministerio de Educación. La mayor parte expresó que ven positivo que sea una política pública y que el Ministerio sea el responsable final.
- No se comprende por qué el Ministerio de Educación toma varias políticas para implementar al mismo tiempo. Esto, claramente señalaron, les genera confusión. En este caso se han referido, sobre todo, a la implementación de la jornada extendida y a la falta de información que han tenido al respecto.
- De la intervención de OEI se valora mucho la cercanía que ha tenido con los centros educativos y manifiestan que se sintieron más acompañados y “más importantes”, así como tomados en cuenta.

4.2. Sobre los procesos de formación

Se tienen las siguientes impresiones:

- Los procesos de formación realizados por OEI, todos fueron bien valorados. En particular se remarcaron:
 - a. La capacidad profesional del personal de OEI, tanto el personal permanente como los especialistas que eventualmente tuvieron a su cargo el desarrollo de talleres.
 - b. Se notaba la preparación previa de las actividades y la dedicación de quienes las preparaban.
 - c. La riqueza de aprendizajes que se lograron en cada actividad.
- Se aprecia mucho la cantidad y variedad de materiales que recibieron, como parte de los procesos de formación. Especialmente, se valoran las que son herramientas que pueden utilizar en el aula. En ese sentido, se reconoce que son materiales bien elaborados y confirman que los han utilizado.
- Se manifestó, en repetidas ocasiones, que consideraban importante que todos los docentes, orientadores y directores tuvieran la oportunidad de formarse como ellos. Incluyendo el personal de los demás grados de la educación básica.
- Se valoraron las actividades de colaboración entre docentes, directores y orientadores. Encuentran que las duplas docentes y las redes (de docentes y directores) fueron espacios muy productivos y que les han brindado valiosos aprendizajes, además de una forma de autovaloración porque aprendieron de sus propios compañeros, a la vez que otros aprendían de ellos.
- Manifestaron, también reiteradamente, su malestar con el hecho de ocupar los días sábados para los talleres. La mayor parte de veces la crítica no es cerrada, porque también comprenden que no se debe afectar el tiempo de aprendizaje que deben dar en el aula. Pero es claramente un aspecto que genera cierto malestar.
- Hay unanimidad sobre la importancia de la formación y profundización. Nadie ha criticado en algún sentido el contenido o la metodología. Se expresa una satisfacción completa al respecto.

4.3. Aspectos que han mejorado a partir de la implementación de la Política de apoyo a los aprendizajes

En esta parte los informantes han sido recurrentes en señalar aspectos comunes:

- Los centros educativos tienen más actividad que antes. Se advierte que hay un nuevo impulso y una cantidad de actividades que antes no se hacían o no tenían la importancia que ahora tienen. Esto se identifica como consecuencia de las acciones derivadas de este proceso, en particular los proyectos innovadores de aula y de centro, las actividades que involucran a los niños de forma directa, se mencionan en particular los líderes cuenta cuentos, los clubes de lectura y otros.
- Las bibliotecas tienen ahora un rol muy diferente y mucho más activo que antes. Se han convertido en centros de apoyo al aprendizaje. Se ha reconvertido con relación a lo que antes eran. Este es uno de los cambios más valorados.
- Las ARPAs han dado un gran apoyo para los niños que presentan dificultades. No ha sido fácil acomodar los locales porque algunos centros educativos tienen poco espacio físico, pero se han hecho arreglos para que las ARPAs funcionen, porque se reconoce que son muy valiosas. La mayor parte de las opiniones fueron favorables a la capacidad y aptitud de las docentes itinerantes, ya que están bien preparadas para atender a los niños que requieren más apoyo.
- Se está aplicando lo que se aprendió en los talleres de Lengua Española y Matemática. Hay una mayor riqueza para desarrollar la docencia de estas áreas.
- Hay un mayor sentido de equipo o de centro educativo. Los docentes trabajan mejor y comparten más lo que hacen. Consecuentemente, también se han mejorado las relaciones interpersonales, los conflictos son menores que antes.
- Hay más interacción con otros centros educativos, especialmente por medio de las redes. Estos son espacios que se reconocen como muy importantes y que les gustaría continuar desarrollando. Las redes amplían sus círculos académicos y los intercambios les permiten ver y mejorar.

“Lo bueno debe continuar”

(Se lee en uno de los instrumentos completados por los equipos de gestión. Septiembre, 2015)

4.4. Aspectos que les gustaría cambiar si la experiencia volviera a repetirse

Una de las preguntas clave que se formularon a los informantes fue sobre lo que les gustaría cambiar si la experiencia volviera a repetirse, o qué quisieran que se hiciera de mejor manera. A lo que las respuestas principales fueron:

- Que los talleres no sean los días sábados. Se les dificulta por diversas razones, además de que les reduce su tiempo personal y familiar. Varios tienen otras actividades que realizar y se les hace difícil, a pesar de que quieren seguir participando. Estos indican que fue manifestado desde el inicio, pero no tuvo respuesta favorable.
- Los directores de centros educativos deberían tener participación en la selección de las docentes itinerantes (de las ARPAs). En algunos casos los directores no han estado de acuerdo con las docentes escogidas por OEI, porque no muestran compromiso.
- La rotación de las docentes itinerantes. Manifiestan que en algunos casos las docentes se han cambiado hasta tres veces en un mismo ciclo escolar. Esto no es lo común, pero algunos centros se quejan de que algunas veces hay diferencias muy notorias entre las itinerantes que salen y las que llegan, con lo cual se perjudica el rendimiento del ARPA.
- Les gustaría que las ARPAs iniciaran al mismo tiempo que el resto del centro educativo.
- En algunos casos se criticó que algunos de los acompañantes que participaron en el proceso son muy jóvenes, y aunque tienen la formación académica no tienen la experiencia necesaria.
- Algunas veces los acompañamientos implicaron ser observados en clase por muchas personas a la vez. Esto en algunos casos se reclamó como una estrategia no conveniente, porque afecta la cotidianidad del aula. Prefieren que las observaciones sean hechas por una sola persona.
- Debería haber un programa más fuerte dirigido a padres y madres de familia y a la comunidad en general. Es necesario, para que los cambios que se dan en los centros educativos sean comprendidos y apoyados por ellos.
- Que los docentes que se han formado en este proceso se mantengan en los primeros grados y no sean trasladados a grados superiores; consideran que se pierde lo avanzado ya que llegan a los primeros grados docentes que no se capacitaron.
- Sugieren que esta experiencia se extienda a todos los grados de la educación básica. Argumentan que los centros educativos necesitan beneficiarse en su conjunto y no solo los primeros grados.
- Le darían más tiempo para el desarrollo de la experiencia. Piden que el proceso continúe y que permanezca por mucho tiempo más.

4.5. Valoración del trabajo realizado por OEI

Aunque más adelante se presentan las valoraciones hechas al trabajo de OEI en distintos aspectos, conviene indicar lo que los informantes han señalado:

- a) OEI ha hecho un gran trabajo. Se valora la capacidad y diligencia con la que han sido llevado a cabo los procesos que se propusieron.
- b) Se aprecia la empatía generada por sus representantes y los profesionales que apoyaron puntualmente en algunos aspectos.
- c) Se debe mejorar la coordinación con los distritos y regionales. Involucrarlos más en las actividades.

“En cuanto a la OEI, tengo para decirle que la acompañante que me tocó, la señora Sandra, una persona muy abierta, muy cariñosa... He aprendido mucho de ella... Para mí la OEI era como un ‘cuco’ cuando llegaba por primera vez. Pero ella me fue dando confianza. Ella me explicaba de una manera que le agradezco bastante y me he ido manejando mejor con mis alumnos”.

(Docente participante de dupla. Higüey. Junio, 2015)

“La formación recibida no tiene desperdicio...”.

(Docente de San Pedro de Macorís. Junio de 2015)

Testimonios de directores de centros educativos de San Pedro de Macorís

“Nosotros tendríamos muchas cosas que decir de las experiencias que hemos compartido de la red de directores. Tengo en mi memoria que el día que se presenta la idea de formar las redes... el primer encuentro que tuvimos el año pasado fue el 19 de septiembre. Ya en otras ocasiones se nos había hablado de que los directores nos reuniéramos... En esta ocasión pudimos organizarnos. Uno de los criterios que tomamos en cuenta fue la cercanía de los centros y la facilidad para reunirnos. Tuvimos la experiencia de que todo el mundo quería pertenecer a la red. El nombre de nuestra red es ‘Educadoras innovadoras’, la experiencia es interesante porque en nuestro primer encuentro lo que hicimos fue compartir ideas de los que esperábamos, algunas personas no estaban muy claras pero ahí pudimos programar. Tenemos acciones que vamos a realizar hasta para el otro ciclo escolar.



Dos proyectos interesantes que pudimos trabajar fueron: El proyecto del plan de mejora del centro... El otro proyecto fue el de biblioteca de aula. Aunque el proyecto lo preparamos en la red, salió con las necesidades específicas de cada centro. Otro proyecto que hicimos fue el de líderes cuentacuentos en donde le dimos apoyo a nuestro centro para poder propulsar el proyecto. La red nos dio la oportunidad de que los que no tenían el proyecto en su centro, nosotros les dimos ideas para que ellos pudieran tener en su centro.

Otra cosa es que nosotros pudimos visualizar las capacidades del grupo. Pudimos visualizar cuáles fortalezas podíamos aprovechar en el grupo con determinados compañeros. Cómo compartíamos cosas exitosas en nuestro centro que podíamos compartir con otros centros. Ese compartir experiencias nos ayudó mucho. Hubo testimonios de personas que decían que por años habían postergado acciones en

su centro y que ahora las hicieron... Algo que pudimos ver como debilidad es en el trayecto de la conformación de los grupos, algunos no se integraron a ninguna red. Nos dieron la opción de elegir el grupo, pero algunos directores no se motivaron a formar en ningún grupo. Pero ahora hay otras personas que quieren integrarse”.

“Estoy segura, porque así lo puede ver en la red de directores de La Romana, los directores que no tienen el proyecto de la OEI en los centros se quedaban así en el aire cuando nos escuchaban a nosotras hablar del ARPA, de planes de mejoras, te invito a leer conmigo, leer y escribir me fascina, la biblioteca de aula y biblioteca de centro... de todas esas experiencias bonitas... ¿Qué es eso? Una niña el fin de semana se lleva su libro a casa y una tía le pregunta por qué lo lee tanto. Y ella le explica que es una líder cuenta cuentos y la tía, que era directora de una escuela, pregunta ‘¿qué es eso?’ y me dice ‘háblame de eso’... (Junio de 2015).

Docentes itinerantes de Hato Mayor

“En el ARPA los niños ven una forma nueva... Los sacamos de la rutina de su curso. Lo llevamos al ARPA y ellos tienen más interés porque ellos ven que no es solo copiar de la pizarra al cuaderno. Usamos estrategias diferentes, si les gusta jugar vamos a jugar... así aprenden jugando”.

“Nosotras primero hablamos con la maestra y le pedimos el listado de sus alumnos por etapa. Después revisamos la evaluación que les hace la OEI y sabemos quiénes necesitan el apoyo del ARPA. Trabajamos en conjunto con la maestra”.

“A nosotras nos impartieron varios talleres en el proyecto. ¡Talleres excelentes! Nosotras nos reunimos y nos ponemos de acuerdo...”.



“Trabajamos con grupos de doce niños. Trabajamos por dos horas cada grupo. Los grupos son por etapas, presilábica, silábica, etc.”.

“Yo tuve una buena experiencia porque entendí que son niños que tienen problemas en su casa por falta de atención... son niños que tienen muchos problemas, pero ayudándolos los niños salen adelante”.

Testimonios de coordinadoras de centros educativos de Higüey

“Para mí ha sido muy importante que la OEI nos apoye. Hemos tenido buenos resultados. Los docentes están muy contentos... Esos talleres han venido a fortalecer a los maestros grandemente. Ya tienen estrategias para desarrollar contenidos. Esos contenidos se les facilitan dárseles a los niños. También nuevas actividades que aprenden en los talleres.

Tenemos algunos inconvenientes como el traslado de docentes. Cuando ya están preparados los trasladan. Ese es uno de los inconvenientes”.

“Me gustó mucho que implantaran la dupla y la red de matemática que implementó la OEI. Se compartieron algunos problemas que a veces son común en diversos centros. Ojalá que se siga trabajando sobre la dupla, tanto en matemáticas como en lengua española para alcanzar la calidad en los centros educativos”.



Testimonios de los participantes:

Los siguientes testimonios son tomados de los grupos focales que fueron celebrados con participantes de las distintas experiencias que el proceso de implementación desarrolló. En esta parte se encuentran testimonios de directores, coordinadoras y docentes.

Testimonios de directores de centros educativos de Monte Plata

“Nosotros hicimos las redes de directores por zonas. Donde tuvimos el espacio para compartir y debatir. Qué debilidad tenemos nosotros que otros las tienen por fortalezas?. Nuestros maestros están fortalecidos. Siempre que se viene a la red de directores, se comparte con los maestros al volver al centro educativo”.

“Esta colaboración que esta entidad ha hecho, ha venido a fortalecer los aprendizajes y más bien el trabajo del docente. Esta experiencia que ha usado el Ministerio de enviar a organizaciones como ésta a los centros, ha sido de mucho. El apoyo de la OEI ha servido como punto de partida, como apoyo para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y , por ende, del mejoramiento de la calidad educativa”.

“La participación de la OEI con nosotros, la califico como muy buena. Porque desde el inicio que empozó con las redes de directores, dándonos ideas claras. Ayudándonos a organizar nuestro centro educativo. Nos ha ayudado a organizar el centro porque ha entrado directamente con la formación de maestros, el ARPA que ha sido ‘uno-uno’, la biblioteca donde los niños han hecho varios proyectos, como los niños cuenta cuentos que ha sido algo especial, la biblioteca de aula. Entonces la OEI ha venido a ayudarnos a desaprender y aprender de nuevo”.

“Nos organizó como directores de centro. Aprendíamos unos de otros y nos asignaba tareas que teníamos que entregar y nos apoyábamos. Lo hacíamos con mucha responsabilidad; que los técnicos que nos acompañan son excelentes. Escogieron personas con un criterio claro para lo que querían. Eso fue importante.

Los niños cuenta cuentos ellos dicen nosotros vamos a continuar. Porque en los meses en los que trabajaron con



esa muchacha tuvieron su liderazgo, ahora dicen que van a seguir. Todo el personal que escogieron fue excelente, no sé cómo lo escogieron, pero los parámetros que tuvieron fueron bastante buenos”.

“La intervención de la OEI ha sido excelente. Se podría marcar un antes y un después. Especialmente las maestras de primer ciclo, que luego fueron al segundo ciclo. Los maestros pudieron aplicar muchos de los conocimientos que aprendieron en los talleres. Lo mismo que en la red de directores.

Como director me han ayudado mucho. En cuanto a los conocimientos como los del aprendizaje de la lectura ha sido muy favorable para la comunidad, especialmente”. (Junio 2015)

“Mi experiencia con la OEI... Yo empecé participando en los talleres, los cuales han aportado mucho tanto a los docentes como al centro... Además, participé de cerca con la estrategia de líderes cuenta cuentos que fue algo muy bonito, ya que aquellos niños que fueron elegidos nos motivaron a los adultos a la lectura. Cómo ellos motivaban a sus compañeritos. A la hora de recreo ya ellos no juegan sino que van en busca de su amiguito para leer, formaban una red... Estos niños eran líderes porque los seguían. Incluso en el segundo ciclo hacíamos actividades y los docentes decían ‘oye, los chicos del primer ciclo me están respondiendo mejor que el segundo ciclo’, tenían una mayor fluidez... muchos niños y niñas tenían fluidez para leer ante un público grandísimo, los poníamos en la ceremonia de entrada... y ellos con qué propiedad leían el texto frente a seiscientos o setecientos... o sea que tenían dominio escénico... Y ellos decían que querían seguir. En mi centro estamos muy satisfechos con los líderes cuenta cuentos”.

“Faltaron cosas por fortalecer. Como por ejemplo que los líderes (cuenta cuentos) tuvieran un espacio para coordinarse y familiarizarse más con los libros, tener sus libros. Entonces para el seguimiento es importante tomarlo en cuenta”. (Junio de 2015)

Testimonios de docentes que han participado en duplas, en Higüey

“Las duplas son muy importantes porque podemos compartir con otro compañero las experiencias que tenemos en las aulas, las dificultades que se presentan. Podemos decirle al compañero ‘cómo tú lo haces’... y compartimos las estrategias y pienso que compartiéndolas podemos hacer un mejor trabajo. Yo exhorto a los docentes que si no lo han hecho que lo hagan. Además, hemos tenido capacitaciones con la OEI.

Es una estrategia que se puede implementar en cualquier centro educativo. La persona cuando tiene un acompañante lo que uno no ve lo ve el otro y ahí podemos mejorar también”.

“Yo como maestra puedo decir que cuando fui a hacer los talleres, vi que nos mandaron personas bien preparadas que cuando no explican lo ¡hacen de forma tan sencilla! La verdad es que nos hemos sentido bien”.

“Nosotras tenemos más o menos dos años de estar trabajando en duplas. Yo regularmente me reúno con la misma persona que tiene el grado que yo tengo. Y me siento bien haciéndolo así. Y es posible que el próximo año lo haga de otra manera”.

“Nosotros registramos cuando nos reunimos. Tenemos un cuaderno de anotaciones y tenemos que registrar para compartir con nuestros compañeros, las cosas que aprendemos una de la otra. En realidad, la dupla ha existido siempre pero ahora con la OEI la estamos tomando más en cuenta y nos está dando buenos resultados”.



Diálogo con los niños y niñas “líderes cuenta cuentos” de Higüey: (Extracto)

Niñas y niños: Josefina Ríos López, 4to grado; Yislamin Morga, 4to grado; Andy Santana, 3ro grado; Antony Santana, 4to grado; Mercedes García, 4to grado; Yalain Escobedo, 1ro grado; Melisa Nuñez, 4to grado

Entrevistadores: Gineida Castillo, Francisco Cabrera

¿Cuéntennos por qué es que a ustedes les llaman “cuentacuentos”?

- Porque nos encanta contar cuentos.
- Contamos cuentos a otros niños.
- Porque nosotros contamos cuentos a los niños...

¿Es divertido contar cuentos?

- Claro que sí. Es muy interesante y podemos aprender.
- Nosotros aprendemos palabras.
- Nos gusta leer...

¿Y cuándo leen ustedes?

- ¡Todos los días!!
- Leemos para nuestros compañeros y para nuestros padres.
- Leemos también en la casa.

¿Entonces les gusta leer?

- A mí me gusta leer cuentos para que cuando yo duerma, sueñe cuentos y después los escriba.
- A mí me gusta leer porque me inspira... me da nuevas ideas.
- A mí me gusta leer porque eso nos da moralejas (o sea lo que tenemos que hacer) como que la libertad no tiene precio; como sucede en la fábula del perro y el lobo.... Le dice el lobo, ¿cómo te va? Le dice el perro: “Bien. Pero me amarran, ¡me sueltan por la noche!” Y el lobo se fue. Por eso la libertad no tiene precio.

¿Qué hacen sus compañeros y compañeras cuando ustedes cuentan cuentos?

- Prestan atención...
- Nos escuchan.

¿Y al terminar la lectura...?

- Les hago preguntas y hacemos una dramatización.
- Después la profesora nos dice que les hagamos preguntas.
- Siempre hay un final feliz.
- Cantamos “Colorín colorado, este cuento se ha acabado”.
- Cada vez que termino un cuento quiero iniciar otro.

¿Alguna vez han encontrado un cuento que no les haya gustado?

- Sí. A mí no me gustó la historia de la tortuga y la liebre.
- El Patito Feo, porque el patito se convierte en un cisne pero al principio lo rechazaban, él estaba solo y lo pasaba mal.

¿Alguien quiere contar un cuento ahora?

- Yo inventé un cuento que se llama el “árbol mágico”...
- En un lejano pueblo existía un árbol que le daba a la gente todo lo que quería. Y lo que no tenía lo tenía se lo pedían al árbol mágico. Un día todas las personas fueron a ver el árbol y no tenía hojas. Entonces un amigo les dijo que había alguien que les podía ayudar, era una semilla. Fueron a buscar la seora semilla y les dijo “Qué los trae por aquí” y le dijeron que necesitaban que la semilla le ayudara a tener hojas. Entonces la semilla les dio que lo que necesitaban estaba en un bosque. Entonces se fueron al bosque y encontraron la semilla y la trajeron. Entonces la sembraron y el árbol volvió a tener hojas. Y colorín colorado este cuento se ha terminado.

Y todos tienen un grupo especial al que le cuentan cuentos:

- Sí, son grupos de ocho niños.
- Y ellos participan cuando les leemos cuentos.

Cuando tienen que leer para los demás, ¿se ponen nerviosos?

- La primera vez mi puse nervioso.
- A veces si uno tiene miedo.
- La primera vez nada más.

(Junio 23, 2015)

Capítulo V

Fortalezas, Debilidades y Oportunidades de la experiencia.

De la reconstrucción de la experiencia de los cuatro años de implementación y del análisis de cada una de las líneas de acción y la forma en que éstas se articularon con el trabajo del personal de los distritos y las regionales del Ministerio de Educación, se pueden mencionar las siguientes fortalezas, debilidades y oportunidades:

5.1. Fortalezas de la experiencia:

Las fortalezas representan capacidades internas que permitieron una correcta ejecución y explican los buenos resultados que fueron obtenidos. Se pueden mencionar las siguientes:

- **Hay evidencias de cambio en las formas de aprender y enseñar y en los resultados de los aprendizajes logrados por los estudiantes. De manera que no se trata solamente de que se haya realizado capacitaciones, sino fundamentalmente de que las nuevas capacidades fueron llevadas a la práctica.**

Estos cambios se expresan de muchas formas, pero se pueden resumir indicando que se trata principalmente de:

- a. Hay mayor participación de la niñez.
- b. Hay mayor presencia de libros y mayor lectura en los centros educativos.
- c. El trabajo de cultura escrita es bien calificado.
- d. Las bibliotecas se han convertido en centros de apoyo para el aprendizaje.
- e. Las ARPAs redujeron la deserción y aumentaron la promoción.
- f. Se ha producido una gran cantidad de materiales para el desarrollo de diversos procesos y que han llegado a docentes, orientadoras, directores y estudiantes.

La intervención ha conseguido que haya modificaciones a las formas tradicionales de desarrollar los procesos educativos y eso implica haber cambiado la cultura de los centros educativos. Se trata de un cambio sustancial y con gran potencial, a partir del cual se pueden esperar muchos y nuevos cambios para el futuro inmediato.

- **Hay mayor preparación pedagógica y mayor dominio de las áreas principales, por parte de los docentes:**

El proceso ha tenido fortaleza técnica que ha hecho posible que los docentes valoren el proceso realizado y tomen en serio los aprendizajes alcanzados, al punto de llevarlos a la práctica. El hecho de que las orientaciones recibidas durante las diferentes actividades de formación se hayan convertido en práctica en los centros educativos expresa que los equipos de los centros educativos les dan credibilidad y las consideran adecuadas. En este caso se pueden mencionar los siguientes aspectos específicos:

- a. Mejor preparación en las principales áreas de aprendizaje.
 - b. Mayor voluntad y organización de los equipos de los centros educativos.
 - c. Mayor armonía y convivencia social en los centros educativos.
 - d. Mayor colaboración e interaprendizaje de docentes.
- **Hay una amplia satisfacción de los docentes, directores de centros, distritales y regionales.**

La aceptación de los procesos es abrumadora. En el trabajo de campo realizado han sido muy pocas las sugerencias de mejoras que los equipos de los centros educativos y de las direcciones distritales o regionales, han manifestado para el trabajo de OEI (las cuales se agregan más adelante).

Una fortaleza es que los destinatarios de las acciones las han calificado de forma muy positiva. Los ejercicios de evaluación realizados, con los equipos de gestión de una muestra de los centros educativos, indican los siguientes niveles de satisfacción:

Tabla 5. Valoración de los equipos de gestión sobre el desempeño de OEI

Regional		05	12	17
#	Aspecto evaluado	%	%	%
1	En los centros educativos se fueron poniendo en práctica los aprendizajes generados	89	87	92
2	Las acciones previstas se ejecutaron tal como fueron planeadas	91	87	85
3	Se llevaron a cabo todas las actividades previstas en el componente de desarrollo profesional docente	95	89	90
4	Se llevaron a cabo todas las actividades previstas en el componente de sistema integral de apoyo a los aprendizajes en los centros educativos	94	90	90
5	Se contó con el personal idóneo para facilitar los procesos de formación-capacitación	94	87	86
6	Los contenidos fueron seleccionados adecuadamente	97	93	96
7	La metodología de formación-capacitación fue la adecuada	96	93	96
8	La metodología de acompañamiento a los centros educativos fue adecuada	93	87	97
9	Los materiales de apoyo producidos fueron los adecuados para el proceso	99	93	97
10	Los materiales de apoyo llegaron oportunamente	97	94	96
11	Las acciones implementadas fueron innovadoras	96	87	97
12	Las acciones implementadas en los centros educativos mejoran la calidad de los aprendizajes	97	83	94
13	Las acciones permitieron el protagonismo de los niños y las niñas	100	97	99
Promedio por región		95	90	93

Fuente. Construcción propia con datos de los procesos de evaluación de la experiencia. OEI. 2015.

Estas respuestas han sido generadas por los equipos de gestión de los centros educativos de las tres regionales¹, como resultado de la discusión de los equipos que han completado instrumentos específicos, sin la necesidad de identificarse ni identificar sus centros educativos.

Los representantes de los centros educativos han manifestado amplios reconocimientos al trabajo realizado por OEI. Se ha solicitado también su permanencia en la región y la extensión de la cobertura de la iniciativa. Estos requerimientos expresan la satisfacción de los equipos de los centros educativos.

1 De cada región participaron: Regional 05: 14 equipos de gestión. De la regional 12: 16 equipos de gestión. De la regional 17 12 equipos de gestión.

Mayor cercanía a los centros educativos

En las tres regionales se ha tenido una marcada reacción positiva, respecto de la cercanía y comunicación que los equipos de los centros educativos advierten con la implementación de la Política de apoyo a los aprendizajes.

Se expresa específicamente que los efectos de esta implementación son:

- a. Mayor presencia técnica en los centros educativos.
- b. Mayor acompañamiento.
- c. Mayor apoyo para docentes, orientadoras y directores.
- d. Más relevancia y mejor valoración para su trabajo.
- e. Mejor atención para resolver problemas específicos que se presentan en la vida escolar.
- f. Más herramientas pedagógicas y psicológicas para resolver problemas.
- g. Más rapidez para resolver problemas.
- h. Mayor agilidad para recibir materiales de apoyo.
- i. Muchas más actividades innovadoras.
- j. Mayor satisfacción personal por el trabajo que realizan.

(Grupos focales con personal de los centros educativos. 2015)

Para los equipos de los centros educativos representa contar con un apoyo más cercano de lo que generalmente sucede con las estructuras propias del Ministerio de Educación, y eso representa una diferencia que consideran muy importante.

- **La calidad del personal técnico que ha intervenido en el proceso es una de las particularidades mejor valoradas.**

Una de las fortalezas más importantes que la experiencia ha tenido es la calidad del personal que fue seleccionado, especialmente para quienes se hicieron cargo de las áreas de formación y quienes se hicieron cargo de coordinar las regionales.

La complejidad de la Política de apoyo a los aprendizajes constituye un reto en sí misma. Implementarla en un grupo grande de centros educativos, de tres distintas regionales, es una tarea aún más compleja. Pero OEI ha tenido la capacidad de organizar un buen equipo de trabajo que ha hecho posible que haya resultados e impactos.

En particular se reconocen sus capacidades para:

- a. Preparar y diseñar procesos de formación para los distintos actores de los centros educativos.
- b. Facilitar y desarrollar los procesos de formación (talleres).
- c. Desarrollar los procesos de acompañamiento en las aulas.
- d. Liderar los procesos de acompañamiento a los centros educativos para la implementación de acciones específicas.
- e. Apoyar los aprendizajes de los niños que requieren algún proceso especial de apoyo.
- fa. Organizar y convertir la biblioteca escolar en un centro de aprendizaje y desarrollo de la lectura.
- g. Producir materiales de apoyo para la formación.
- h. Orientar la participación de los niños y niñas.

En general, los participantes del proceso reconocen en el personal de OEI las capacidades temáticas, los dominios metodológicos y la disposición adecuada para desempeñarse en este proceso.

5.2. Debilidades que tuvo la experiencia

Las debilidades representan limitaciones internas que, de alguna manera, han afectado el desarrollo del proceso y, consecuentemente, afectado el alcance de los objetivos. Las debilidades de hecho se fueron superando en la medida que el proceso avanzó, con lo cual se pudieron lograr resultados que de otra manera no habrían sido posibles. Se pueden mencionar las siguientes:

- **Faltó articulación con el Ministerio de Educación y las acciones generales del sistema educativo, especialmente en lo que tiene que ver con otras intervenciones de mayor relevancia.**

Mientras la Política de apoyo a los aprendizajes se estaba poniendo en marcha, se implementaban también cambios mayores, como los curriculares y la jornada extendida. Aunque son cambios positivos que pueden lograr resultados importantes, en el terreno para los centros educativos resulta difícil de articular, especialmente cuando estos cambios implican la relación con distintos actores diferentes para cada uno de ellos.

En tal sentido, ha hecho falta articular más profundamente, conocer lo que estos otros procesos llevaban adelante y la forma y espacios en los cuales los esfuerzos se relacionaban o podían haberse relacionado para lograr mejores impactos.

Esto tiene que ver con la propia organización del Ministerio de Educación y con las unidades específicas que tienen a su cargo la implementación de cada acción. En este caso, la debilidad ha sido la falta de articulación que hubiera permitido que tales implementaciones fueran mejor aprovechadas, pensando las intervenciones desde la realidad y condiciones de los centros educativos.

En algunos casos faltó articulación en los niveles distritales y regionales, sobre todo en algunos casos puntuales. Por ejemplo, en algunos casos se dejó que la participación de los docentes fuera voluntaria. Si se trata de una política nacional no tendría que haber opción de participar o no, en tanto que el sistema educativo define que es una acción que debe realizarse. No se trata de imposiciones arbitrarias, sino de acciones planificadas que responden a las políticas nacionales, por lo tanto no deberían haber sido elegibles o no.

- **Faltó regularidad en algunos momentos.**

El hallazgo más importante en este sentido ha sido la interrupción del financiamiento que se produjo en el año 2013. Se trata de un hecho lamentable y cuyo impacto en los resultados finales no puede ser calculado.

La interrupción del flujo financiero implicó que en la mayor parte del año las actividades se vieran disminuidas. Para los procesos de formación y fortalecimiento de las capacidades docentes una interrupción generalmente es perjudicial, porque implica la pérdida de continuidad.

Por otra parte, una debilidad del sistema educativo que también afectó la continuidad y regularidad de los procesos es la constante rotación de docentes de los centros educativos. Existe una constante rotación que hace que muchos de los que han participado en los procesos de formación docente se cambien de centro educativo o de grado, con lo cual los esfuerzos se pierden y los efectos dejan de percibirse dentro de los primeros grados. Esta es una situación estructural del sistema educativo que también tiene que ver con la irregularidad con la que algunos procesos se desarrollaron.

- **Faltó un espacio de diálogo permanente y sistemático.**

Aunque desde los inicios de la Política de los Primeros Grados, se conformó un equipo coordinador a nivel central que daba seguimiento a las ejecutorias de las mismas, hizo falta la creación de un espacio de diálogo más permanente y sistemático entre las instituciones alia-

das y el MINERD, que permitiera dar cuenta de los avances, dificultades y retos de las intervenciones y que posibilitara una mayor articulación, así como la toma de decisiones ante situaciones comunes y la búsqueda conjunta de soluciones.

- **Debilidades en la implementación que son atribuibles al trabajo de OEI en la zona Este.**

En esta parte se pueden contar pocas debilidades que algún efecto han tenido en la calidad de los procesos y que precisan ser atendidos para futuras experiencias.

- a. Faltó articulación entre los procesos que se desarrollaban en cada una de las regionales. El equipo de trabajo de OEI se organizó por región, de manera que aunque se llevaban procesos comunes, los equipos técnicos contratados tenían poca retroalimentación entre lo que sucedía en cada una de las regionales.
- b. Faltaron algunas precisiones en casos específicos que pudieron ser atendidas. Particularmente los equipos de los centros educativos se han referido a dos aspectos. Por una parte al modelo de observaciones en el aula. Que en algunas ocasiones fueron observaciones con demasiados observadores presentes, de forma que los docentes observados y los propios estudiantes se sentían incómodos y las sesiones de clase se tornaban menos fieles a la cotidianidad. Esta práctica se entiende como un ejercicio de análisis de la práctica pedagógica y se reconoce su importancia. Pero en la medida en que se hacía de forma numerosa los docentes observados por tantas personas se sentían incómodos. También se indicó por parte de los docentes y directores en los respectivos grupos focales, que no estaban de acuerdo con que la participación en algunos de los procesos fuera voluntaria. Consideraban que era importante que todos participaran porque se trataba de procesos que claramente benefician a los centros educativos.
- c. Los docentes se quejaron de que procesos de formación se desarrollaran en días sábados. Su argumentación se centra en que se trata de un tiempo personal y necesario para su equilibrio emocional. Consideran que programar estas actividades para los días sábados dificulta la participación. Por su parte, los directores distritales y regionales indicaron que hacer las actividades de formación en días de clase era perjudicial porque se suspendían las actividades docentes lo cual afecta a los niños. En este caso, hizo falta una decisión general de la institución para establecer lo más adecuado. Se ha podido establecer que en algunos casos los centros educativos destinan parte de los fondos de su presupuesto para costear el pago de docentes suplentes que con una

orientación y planificación de por medio, cubren a docentes que asisten a actividades de formación. En tal caso, si esta posibilidad existe, habría sido conveniente que se estableciera como medida a seguir para evitar la inconformidad de hacer las actividades en días sábados y a la vez evitar que se pierdan días de clase.

5.3. Oportunidades de la experiencia

Las Oportunidades representan aspectos de la experiencia que podemos aprovechar de manera positiva, utilizando nuestras fortalezas. Según el proceso fue avanzando, ciertas debilidades iniciales se fueron transformando en oportunidades. Entre estas oportunidades podemos mencionar las siguientes:

- **La implementación de otras políticas educativas y grandes acciones del MINERD.**

La puesta en marcha de otras políticas educativas e iniciativas importantes del MINERD se constituye en una oportunidad para fortalecer la Política de los Primeros Grados, por la complementariedad de las iniciativas y el aprovechamiento de los procesos. Por ejemplo, el Plan Nacional de Alfabetización de Personas Jóvenes y Adultas ha posibilitado que padres y madres de los estudiantes de la región este se alfabetizaran, lo que necesariamente impacta positivamente en éstos, asimismo la ampliación del tiempo escolar, de la Política de Jornada Escolar Extendida, es una oportunidad para afianzar las intervenciones realizadas.

- **La conformación de un equipo coordinador de la Política de los Primeros Grados.**

La creación de un equipo de coordinación de la Política de los Primeros Grados desde la Dirección General de Educación Básica del MINERD, constituyó una oportunidad para el intercambio y el diálogo sobre los avances, dificultades y retos de la intervención; así como para el seguimiento y acompañamiento de los procesos.

Capítulo VI

Resultados, impactos preliminares y análisis general de la experiencia.

6.1. Impactos preliminares

Para los efectos de esta sistematización, se diferenciarán los resultados de los impactos en los siguientes términos:

Los resultados son todo aquello que se logró como consecuencia de las acciones que formaron parte de la Política de apoyo a los aprendizajes. Un resultado es una categoría amplia en la que caben todos los efectos que se hayan tenido, sean éstos relevantes u ordinarios, de corto o largo plazo, y sean clasificados como positivos o negativos.

La experiencia de OEI y el MINERD en el Este tiene sin duda muchos resultados. Generalmente, se trata de resultados positivos. Pero en materia de políticas educativas y especialmente de aquellas que buscan transformar una situación determinada, es sabido que cualquier resultado no es suficiente. Por ejemplo, un taller o una serie de talleres pueden tener resultados, pero no necesariamente transformar la vida escolar. En cambio, un proceso más completo que incorpore un abordaje integral puede terminar afectando positivamente la cotidianidad de los centros educativos, con lo cual en el mediano plazo se puede lograr un impacto.

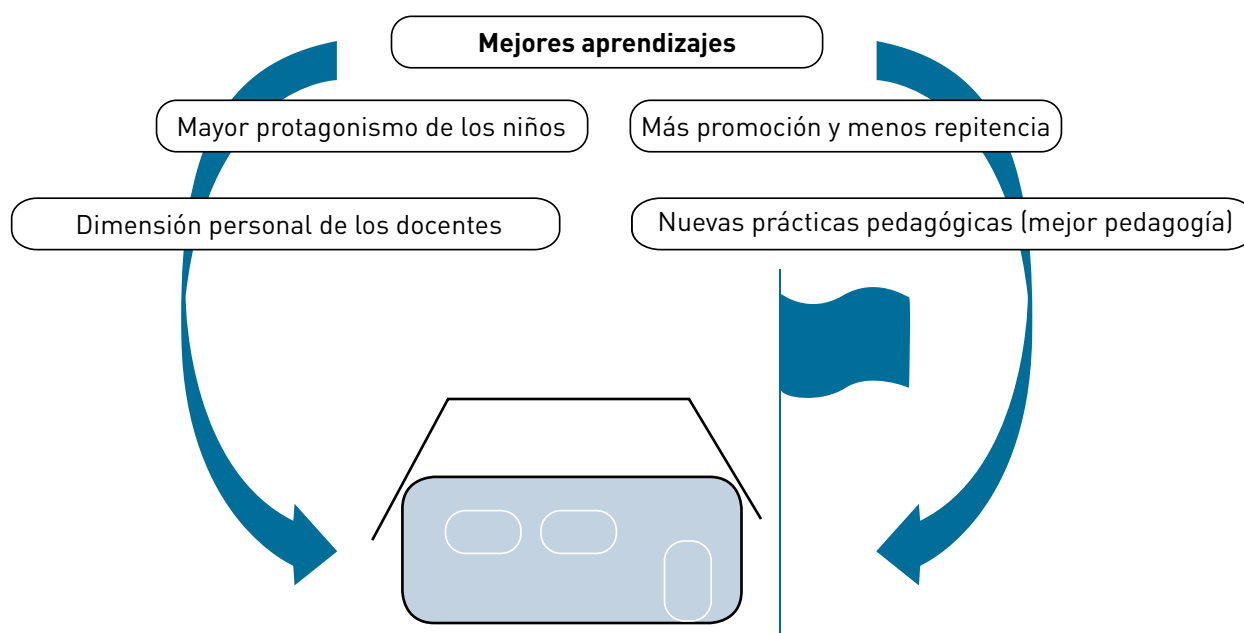
Para este caso se utiliza el concepto de “impactos preliminares” para indicar que no se trata de impactos “definitivos”, puesto que no se pueden ver como tales al mismo tiempo que la intervención finaliza. Pero significa que están en camino de convertirse en impactos y que para ser tales deben conservarse a través el tiempo. De modo que después de un período, podrá saberse si se trata de un impacto real o no. Para los efectos de una sistematización que se realiza hacia el final de la acción solo pueden indicarse de manera preliminar, con lo cual no se minimiza su importancia.

Los impactos preliminares son aquellos que en el futuro y en la medida que se continúen las acciones, podrán constituirse en cambios irreversibles y que, por lo tanto, se hacen parte de la cultura de los centros educativos. Guzmán define el impacto como “los resultados finales (impactos) son resultados al nivel de propósito o fin del programa. Implican un mejoramiento significativo y, en algunos casos, perdurable o sustentable en el tiempo, en alguna de las condiciones o características de la población objetivo y que se plantearon como esenciales en la definición del problema que dio origen al programa. Un resultado final suele expresarse como un beneficio a mediano y a largo plazo, obtenido por la población atendida” (2004).

Los impactos se entienden como una escala más allá de los resultados. Esto es, más sólidos, más importantes, más duraderos. Torres Zambrano y otros, definen el impacto como “... los logros derivados del desarrollo de un proyecto y que pueden observarse a largo plazo” (2004), con lo cual se entiende que no se trata de una cuestión accidental, sino de un conjunto de acciones ordenadas y, de hecho, planeadas que arrojan una nueva situación.

Desde estos puntos de vista, conviene reconocer los impactos que se puede dar en los centros educativos a partir de la puesta en práctica de las acciones en el período de 2011-2015. Gráficamente se verían así:

Figura 4. Impactos preliminares



Sin lugar a dudas, los principales impactos sucederán en los centros educativos, como se dijo antes, en la medida que las acciones puedan ser sostenidas o profundizadas. Toda la intervención que OEI ha realizado en el marco de la Política de apoyo a los aprendizajes, ha sido diseñada para afectar favorablemente la cultura de aprendizaje de los centros educativos; por ello se ha trabajado con los equipos docente, de gestión y directivo de los centros, así como con los niños y de manera indirecta con la comunidad.

De tal suerte que se vislumbran no menos de cinco impactos que se explican a continuación:

1. Impactos en los aprendizajes: Mejores aprendizajes
 2. Impactos en la promoción y la repitencia: Mayor promoción de grado
 3. Impactos en prácticas pedagógicas: Mejor pedagogía
 4. Impactos en la vida emocional de los docentes: Mejoras de los aspectos personales y culturales de los docentes
 5. Impactos en el protagonismo de los niños: Más sujetos de aprendizaje
- **Mejores aprendizajes**

Los estudiantes están mejorando su contacto con la lectura, el idioma español y las Matemática. Los libros y otros materiales están más cercanos y tienen mayor familiaridad con ellos en la cotidianidad del aula. Los docentes están teniendo mayor dominio de las dos áreas de aprendizajes más sustantivas (Lengua Española y Matemática). Se están mejorando los métodos de aprendizaje que refuerzan la importancia de aprender. Todos estos factores llevan hacia el alcance de mejores aprendizajes.

Leen más que antes. Tienen mayor gusto y lo hacen voluntariamente. Gustan más de las operaciones y las lógicas Matemáticas. Comprenden más y mejor. Disfrutan sus clases y tienen mejor participación en las aulas.

Si estos procesos y acciones se combinan con el cambio curricular y con la mayor disponibilidad de tiempo para el aprendizaje que ofrece la jornada extendida, se tiene un gran potencial para alcanzar resultados notablemente superiores en los aprendizajes.

De tal manera que se puede especular (dado que aún no hay comprobación empírica definitiva) que los niños están teniendo mejores aprendizajes, en tanto que hay mejores ambientes para aprender, mayores mecanismos de apoyo para el aprendizaje y personal con mayores capacidades y disposiciones para enseñar de forma adecuada.

Son acciones clave que contribuyen a este impacto, las siguientes:

- a. La profundización que los docentes hacen en las áreas de Lengua Española y Matemática.
- b. Los líderes cuenta cuentos y las acciones de cultura escrita.
- c. Los procesos de apoyo al aprendizaje que realizan las ARPAs, con grupos de niños que requieren apoyos más enfáticos.
- d. El fortalecimiento técnico de las orientadoras.
- e. El fortalecimiento técnico de los coordinadores.
- f. El refuerzo de los directores, por medio de las redes y otros espacios.
- g. Los acompañamientos en el aula.
- h. La celebración de intercambios y pasantías de docentes, y el en general por medio del trabajo colaborativo.

Se puede anticipar que la armonización de estos esfuerzos y la profundización de los mismos pueden llevar a mejores aprendizajes para los niños y, consecuentemente, a tener escuelas (entendidas como comunidades) que también aprenden y mejoran sus prácticas.

Aprender de manera adecuada, es una de las cosas más importantes para la vida de toda persona. Aprender cosas útiles como leer bien y comprender, así como pensar lógicamente son factores decisivos para las decisiones que se tomen no solo en la etapa escolar sino en la vida misma. Por eso se afirma que saber aprender es uno de los aprendizajes estratégicos y que amplían la expectativa de una mejor calidad de vida.

- **Mayor promoción de grado**

El inicio de la intervención como tal puede decirse que fue en enero del año 2012, por lo tanto ha completado tres ciclos y medio. En términos cuantitativos, aún no es posible demostrar claramente el impacto por dos razones primordiales: (a) Los impactos toman tiempo y no se pueden notar inmediatamente. (b) La estadística oficial también toma su tiempo en ser producida y dada como tal.

Sin embargo, a pesar del corto plazo se puede observar que está produciéndose un impacto positivo importante en los indicadores de eficiencia interna. En particular, a partir de la implementación de la Política de apoyo a los aprendizajes, se aprecian:

- Mayor promoción.

- Menor repitencia.
- Menor deserción.

No obstante, conviene indicar que estos datos no pueden relacionarse únicamente con los procesos derivados de esta intervención. Los efectos en la promoción y en la repitencia pueden estar claramente incididos por las acciones que OEI ha llevado a cabo; sin embargo, las mejoras en deserción pueden estar más influidas por factores socioeconómicos y solo de manera indirecta por la intervención de OEI en el marco de la referida política.

Los siguientes datos arrojan información muy importante al respecto¹:

Tabla 6. Porcentajes de promoción grados de primero a cuarto², Período 2011-2015

Promoción %				
	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado	Cuarto grado
2011-2012	86.79	83.34	81.17	85.99
2012-2013	84.25	84.93	80.89	83.80
2013-2014	85.71	85.39	81.32	85.95
2014-2015	91.82	91.05	87.14	88.99

Fuente. Construcción propia con datos de los centros educativos.

La promoción de estudiantes en los grados incluidos en la intervención se elevó de manera sostenida. En el lapso de 3 años y medio escolares en tercer grado, subió prácticamente seis puntos hasta llegar al 87.14%, como en los casos anteriores es en el último año cuando se reporta el mayor avance. Y en cuarto grado el aumento fue menor, por el orden de los tres puntos, hasta alcanzar el 88.99%, y el mayor avance también corresponde al último año. Se presentan los datos de primer y segundo grados, porque a pesar de la normativa relativa a la promoción automática, persisten estos indicadores en estos grados. De forma que el aumento del porcentaje de promoción es significativo para los cuatro grados. En ningún caso se reporta baja. Destacan los casos de segundo y tercer grados que tienen los avances más notables.

1 La información proviene de los registros que los centros educativos proporcionan al Ministerio de Educación.

2 En anexos se pueden consultar las tablas que diferencian estos datos por cada una de la regionales (05, 12 y 17).

En comparación con los resultados generales de las tres provincias se puede indicar que, en el año escolar 2011-2012, en primer grado la promoción fue de 83.03%; es decir menor que el que corresponde a las escuelas incluidas en la intervención. En los otros grados los resultados son: segundo grado 82.8%; en tercero 79.76% y cuarto 85.53%. Se trata de resultados muy parecidos a los que reportan los centros educativos participantes, por lo que no hay diferencias significativas.

Es muy importante la evidencia que señala que los grandes aumentos se han producido en el último año escolar. Esto refuerza la hipótesis de que los cambios se reportan luego de períodos de intervención y no de forma inmediata. Lo que conlleva a pensar que si la intervención se hubiera continuado sin interrupción en el ciclo escolar 2015-2016, los resultados podrían incluso ser mejores, porque se afianzarían los aspectos claves que han hecho posible este importante avance.

Tabla 7. Porcentajes de repitencia grados de primero a cuarto, Período 2011-2015

Repitencia %				
	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado	Cuarto grado
2011-2012	8.48	10.82	14.18	10.77
2012-2013	8.24	9.92	13.52	10.92
2013-2014	7.64	8.90	13.14	8.10
2014-2015	4.01	4.97	9.31	7.15

Fuente. Construcción propia con datos de los centros educativos.

En correspondencia con lo analizado respecto a la promoción, la repitencia descendió en todos los grados. En primer grado, por el orden de los cuatro punto y medio. En segundo, por el orden de los seis puntos. Reiteramos que a pesar de la normativa de promoción automática en estos grados, siguen dándose altos porcentajes de repitencia en estos grados. En tercero, por el orden de los cinco puntos. Y en cuarto grado, por el orden de los cuatro puntos.

Las medidas como la formación de docentes (profundización, trabajo colaborativo y otros) y las ARPA son claramente los factores que han hecho posible la reducción de la tasas de repitencia. En el trabajo de campo, los directores de centros educativos indicaron que arriba del 90% de los niños y niñas que iban a las ARPAs lograban promover al final del año escolar.

Tabla 8. Porcentajes de deserción grados de primero a cuarto, Período 2011-2015

	Deserción %			
	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado	Cuarto grado
2011-2012	4.66	5.60	4.45	3.17
2012-2013	7.20	5.17	5.13	5.19
2013-2014	6.60	5.63	5.28	4.98
2014-2015	4.00	3.85	3.38	3.63

Fuente. Construcción propia con datos de los centros educativos.

La deserción también se redujo aunque de manera más leve. Los tres primeros grados presentan una baja que corresponde a 0.66%, 1.75% y 1.07%, respectivamente. Mientras que en cuarto grado aumento también levemente (-0.46). De manera que igualmente en el rubro de la deserción se reportan buenos resultados.

Conviene insistir en que la deserción es un indicador que puede estar incidido por factores externos a la acción de la escuela. Pero también es importante señalar que un buen proceso educativo puede favorecer la permanencia de los niños y niñas en los centros educativos.

- **Prácticas Pedagógicas enfocadas en los aprendizajes a partir de la diversidad**

Las transformaciones que han sido provocadas pasan también, en buena medida, por la construcción de nuevas prácticas de aula que, en su conjunto, significan una mejor pedagogía, es decir una pedagogía enfocada en los aprendizajes, que parte de la diversidad. Estos aspectos están claramente identificados en varias de las acciones, tales como:

- Los programas de formación modular de Lengua Española y Matemática (procesos de profundización), en cuyos programas se encuentran los aspectos procedimentales a través de los cuales los docentes no solo logran mayor dominio de las disciplinas, sino que también descubren mejores metodologías para el logro de los aprendizajes.
- El trabajo colaborativo en sus distintas formas, vale referir lo que tiene que ver con las duplas, redes e intercambios cuyos fines han sido principalmente de aprendizaje pedagógico a partir de la experiencia.

- El acompañamiento docente que tiene como propósito principal observar y mejorar el desempeño de los docentes en sus aulas y encontrar formas de contribuir a mejorar su desempeño y los resultados que logran sus métodos.
- El concepto de las ARPAs que en sí mismas son ejemplos de pedagogía personalizada que brinda oportunidades para aquellos niños que en sus aulas regulares no están logrando su alfabetización inicial, lo hagan a través de apoyos pedagógicos específicos. Incluye el reconocimiento respetuoso de la diferencia y la aproximación metodológica basada en la flexibilidad y la personalización de los procesos de acompañamiento que las aulas regulares difícilmente podrían lograr por sí mismas.
- Los proyectos innovadores de aula que ofrecen una variedad interesantes de acciones con distinta naturaleza pero que en todos los casos supone participación y aprendizaje para las y los niños.

Estas acciones que han formado parte de la intervención, permiten apuntar que un impacto preliminar es el que tiene que ver con el paso hacia una nueva pedagogía que rompe con lo tradicional y se enfoca en lograr aprendizajes partiendo de la diversidad, en vez de partir de la homogenización, como lo hace el modelo tradicional de aprendizaje masivo.

Esta nueva pedagogía se fundamenta en una base conceptual, unos procesos de fortalecimiento de las capacidades y un análisis de la práctica. Inicia con el trabajo de los especialistas que diseñaron los procesos de formación (profundización), prepararon los materiales de apoyo y prepararon también a los facilitadores que desarrollaron los talleres. Diseñaron y pusieron en marcha los procesos de acompañamiento en aula y reformularon en la medida que fue necesario. Un largo proceso con muchos momentos necesarios que han sido bien llevados hasta lograr equipos mejor preparados.

- **Mejora de los aspectos personales y culturales de los docentes**

Los docentes son uno de los principales actores de los procesos educativos. Generalmente las intervenciones educativas se están fijando solo en la parte técnica y profesional de estos sujetos. Pero en este caso se ha desarrollado un original espacio de trabajo enfocado en la dimensión personal de los docentes. Es decir, entendiéndolos como humanos y comprendiendo sus debilidades y fortalezas como tales.

Este trabajo se ha desarrollado solo con algunos docentes que voluntariamente han estado interesados en los mismos. Ha sido un abordaje primario, que ha tenido como orientación la búsqueda del equilibrio emocional que los docentes necesitan para dar sus mejores esfuer-

zos en los centros educativos. Se puede decir que ha sido una introducción a aspectos tan importantes y significativos como el autoconocimiento y el autocontrol, el descubrimiento de sí mismo y la comprensión de las relaciones sociales.

Los docentes que han sido parte de estos procesos lo describen como “descubrir lo que toda persona debería saber de sí misma” y “muy importante para ser mejor persona” .

(Grupos focales con docentes. Junio de 2015).

Estas actividades han repercutido de forma directa en lograr una mayor convivencia y armonía dentro de los equipos de los centros educativos. Todo el mundo reconoce que ahora existe una mayor armonía y más facilidad para ponerse de acuerdo en los procesos que implica la vida escolar.

Es particularmente valorado por quienes han participado de este componente, porque generalmente se trata de una dimensión que no se trabaja y que se considera de menor importancia, desconociendo su relación con la provocación de una mejor convivencia en grupos que por su naturaleza están expuestos a situaciones de conflictividad laboral.

Los docentes han valorado grandemente que se incluyera una acción de esta naturaleza. Principalmente porque como docentes son también formadores de carácter en sus estudiantes y les toca resolver muchos problemas afectivos y emocionales en la cotidianidad. Así que aprender al respecto les ofrece una mejor condición para orientar a sus estudiantes.

- **Más sujetos de aprendizaje**

La participación activa de quienes aprenden es uno de los postulados más constantes de los enfoques educativos modernos. La acción constante (especialmente si se trata de actividad intelectual) es sinónimo de mayor apropiación de los aprendizajes. Sin embargo, una de las metas más difíciles de lograr en los procesos educativos es alterar el modelo magistral profundamente arraigado en el imaginario de docentes, directivos, estudiantes y comunidad educativa.

Esta intervención ha tenido varias vías para propiciar una mayor y mejor participación de los niños en los procesos de aprendizaje. Esto es un aspecto de importancia capital, que se ha concretado especialmente por:

- La creación de los grupos de líderes cuenta cuentos.
- Los clubes de lectura.
- La implementación de acciones innovadoras en las aulas.
- La formación de los equipos humanos de los centros educativos.

Son particularmente significativos los espacios de líderes cuenta cuentos y los clubes de lectura. Estas dos actividades tienen dos características destacadas: (a) Por una parte son actividades que permiten de forma efectiva realizar acciones de promoción y prestigio de la lectura en la comunidad, con lo cual la lectura se convierte en una actividad atractiva y considerada valiosa. Esto hace que se cambie la imagen tradicional que presenta la lectura como algo “aburrido” y “que se hace por obligación”. Transita hacia una acción entretenida, interesante y hasta divertida. (b) Propicia el desarrollo de la competencia lectora y la posibilidad de alcanzar mayor comprensión de la lectura. Aunque la estrategia está centrada en la promoción de la lectura, la teoría indica que mayor contacto con la lectura permite mejorar las competencias que luego son necesarias para alcanzar mayor comprensión. No se trata de un acto mecánico, pero es muy importante que la práctica de la lectura provoque una serie de buenos resultados en la forma de leer y en la capacidad de comprender lo que se lee.

Estas dos acciones tan relevantes son acompañadas por los procesos de fortalecimiento de capacidades por parte de los docentes, orientadores, coordinadores y directores. De modo que los procesos se complementan y permiten un entorno más adecuado para lograr aprendizajes útiles y significativos.

El protagonismo de los niños y niñas se expresa de manera muy clara en el rol asumido de líderes cuenta cuentos. En este papel, en primer lugar ganan una identidad como lectores (leen mucho y disfrutan lo que leen), se convierten en animadores de la lectura cuando hacen que sus compañeros quieran leer también. Son lectores para sus compañeros y como tal un apoyo a la labor de los docentes. Se convierten en referentes para otros estudiantes.

Los testimonios de los docentes y directores por unanimidad indican que los líderes cuenta cuentos son niños y niñas mucho más interesados en aprender, más participativos y que aprenden más que antes. Incluso varios de ellos refirieron que otros niños y niñas aspiran a ser líderes cuenta cuentos y esperan la oportunidad para serlo.

Por otra parte, los clubes de lectura ofrecen un espacio muy valioso para fomentar la lectura y el aprendizaje. El mayor protagonismo de la niñez es muy importante no solo en su dimensión de derechos sino también en términos de los aprendizajes. Mayor involucramiento

implica mayor apropiación y por lo tanto mayor actividad intelectual que repercute en mayor aprendizaje.

Por lo que la participación se puede considerar una buena práctica y una potencialización de los aprendizajes. Esta intervención la ha tenido muy claramente desarrollada, adicionalmente con un sentido lúdico que hace que todos los actores estén cómodos con estos procesos.



- **Resultados que llevan a los impactos**

Se han encontrado muchos resultados que merecen ser tenidos en cuenta. Estos resultados llevan a los impactos que pueden comprobarse en el mediano plazo. Sin embargo, los resultados son situaciones modificadas que se puede comprobar de forma inmediata.

A continuación una relación de los resultados que se han podido documentar y que son claramente atribuibles a la intervención de OEI en la zona Este:

Tabla 9. Resultados comprobables alcanzados por la intervención

#	Impactos preliminares	#	Resultados
1	Mejores aprendizajes	1	Niños aprenden más y mejor
		2	Docentes con mayor dominio de la Lengua Española
		3	Docentes con mayor dominio de Matemática
		4	Creadas las ARPAs como mecanismo de apoyo a los aprendizajes de niños con dificultades para aprender
2	Mayor promoción de grado	5	Aumenta la promoción en los primeros grados
		6	Disminuye la repitencia en los primeros grados
		7	Disminuye la deserción
3	Niños más protagonistas de sus aprendizajes	8	Niños líderes cuenta cuentos
		9	Alternativas para la cultura escrita creadas y funcionando
		10	Mayor participación de los niños dentro de las aulas y centros educativos
		11	Conversión de las bibliotecas escolares a centros de apoyo al aprendizaje
4	Nueva pedagogía	12	Docentes emplean nuevas metodologías para el aprendizaje
		13	Metodologías diferenciadas para los aprendizajes según necesidades de los niños
		14	Mayor y mejor trabajo en equipo en los centros educativos
5	Desarrollo personal y cultural	15	Docentes fortalecidos en su vida emocional y su cultura general

Es un balance positivo que obliga a fijarse que cada uno de estos resultados es producto de las distintas actividades llevadas a cabo y que se trata de transformaciones que se han producido dentro del sistema educativo y en particular en el grupo de cien escuelas que han sido directamente beneficiadas por esta experiencia.

- **Análisis global de la experiencia**

La experiencia de OEI en articulación con el Ministerio de Educación específicamente en lo que se refiere a la implementación de la Política de apoyo a los aprendizajes, desarrollada en la zona Este del país, se puede resumir como positiva, productiva y exitosa. En el análisis

general del período de tres años y medio de implementación de las acciones realizadas han conseguido sus propósitos y los efectos provocados se pueden notar tanto en la observación cualitativa de la práctica como en los resultados cuantificados.

La experiencia ha sido positiva en tanto que se consiguió una coordinación efectiva entre OEI y el Ministerio de Educación, esta coordinación se expresó especialmente a nivel central pero también se dio en forma operativa en el nivel regional y distrital. Aunque la coordinación no estuvo a salvo de desencuentros y perspectivas distintas sobre asuntos específicos, en términos generales se compartió la visión de fortalecer esfuerzos para llegar a los centros educativos y provocar transformaciones en el trabajo cotidiano, es decir, en la práctica. De manera que hubo una coordinación que permitió alcanzar los propósitos que animaron la creación de esta política y animaron la articulación entre el Ministerio de Educación y tres entidades externas.

El carácter productivo de la experiencia está en que al final del proceso se pueden reconocer unos impactos, que se deben calificar como preliminares, y unos resultados debidamente documentados. El esfuerzo realizado mediante múltiples acciones ha servido para mejorar la educación mediante aspectos tan relevantes como la mejora de los indicadores de eficiencia interna, la elevación de las capacidades docentes, la mejora de la gestión escolar, el protagonismo de los niños, la creación de unas nuevas formas de pedagogía y la provocación de una cultura de colaboración, entre otros. De manera que no ha sido solo procesos, sino que hay también nuevas realidades que han modificado la vida de los centros educativos y de alguna manera que no se puede precisar, también han mejorado la participación de las familias y las comunidades.

Estudiando la experiencia, se puede advertir que hay un muy alto grado de satisfacción por parte del personal de los centros educativos, en última instancia los sujetos a los que se dirigió la mayor parte de los esfuerzos. A pesar de las dudas que muchos docentes tuvieron al principio, el trabajo consistente y de calidad, terminó por convencerlos de la importancia y la efectividad que representaban para sus centros educativos.

Es obligado indicar qué factores han hecho que esta experiencia haya sido exitosa. Y en ese sentido se puede señalar que el primero de ellos ha sido la capacidad instalada en OEI desde antes de iniciar esta experiencia. Capacidad lograda mediante intervenciones previas realizadas en la misma zona del país, su conocimiento del contexto y del propio accionar del Ministerio de Educación. Pero además porque OEI, como entidad regional, también ha desarrollado sus propios esquemas de trabajo y planteamientos al respecto de los temas centrales de la educación y de la calidad esperada.

Por otra parte es también reconocible la decisión del Ministerio de Educación de confiar en OEl para ser parte de este proceso y de generar las condiciones necesarias para que la coordinación fuera posible.

Otro factor ha sido que para el desarrollo de las acciones previstas se seleccionó a un calificado equipo de profesionales que pusieron su parte para confeccionar intervenciones técnicas, con enfoques actuales y con pertinencia para llegar a los centros educativos.

No es menos la disponibilidad mostrada por todos los actores de los centros educativos que fueron parte de la experiencia. Quienes han estado, en términos generales, abiertos y receptivos a los procesos desarrollados y han facilitado el desarrollo de los mismos por medio de su participación activa. No se trató de meros receptores, sino de actores reales, críticos y la mayoría de las veces comprometidos con los procesos. Así que la pauta común fue que las orientaciones y los aprendizajes se fueron poniendo en práctica. Esto conforma que estos actores conocían la necesidad de impulsar mejoras y cambios sustantivos en aspectos cuya importancia es muy alta que se reflejan en los resultados finales que los centros entregan a la comunidad en el fin de cada ciclo.

Es importante analizar cómo los factores externos también jugaron un papel y eventualmente dificultaron el correcto seguimiento de las acciones. Se trata de factores externos que casi siempre estarán presentes y por lo tanto deben ser enfrentados y superados. Aspectos como los cambios en la dirección política de las instituciones públicas, como las limitaciones de financiamiento, la rotación docente y las condiciones en las que se encuentran los centros educativos. Se puede decir que el momento más crítico fue el que se vivió en el año 2013 cuando el flujo de financiamiento se vio detenido y esto generó consecuencias lógicas que llevaron a minimizar la intervención y mantener solo los aspectos más urgentes. Esta suspensión lógicamente afectó el nivel de avance y comprometió los procesos que se tenían previstos.

De manera que los factores externos también influyeron en los resultados que finalmente se alcanzaron y que desde luego pudieron haber sido mejores.

La experiencia ha tenido aciertos muy importantes y desaciertos menores. Entre los aciertos que explican el logro de sus propósitos se puede mencionar que ha tenido una buena base conceptual y científica que ha llevado a tener intervenciones técnicamente sólidas, amparadas en marco del currículo nacional y en sintonía con las perspectivas modernas de la pedagogía, de los derechos de la niñez y del desarrollo de competencias. En este ámbito es muy

valioso el sentido de innovación que ha caracterizado las acciones que llegaron a los centros educativos. Cada una de ellas ha sido una oportunidad nueva y ha quebrado las prácticas tradicionales que han hecho de la pedagogía una ciencia de lenta renovación.

Luego ha tenido la habilidad para establecer interlocución con actores locales, de los centros educativos, de las direcciones distritales y regionales y con otras entidades que con las que se coordinó para determinados componentes. Esta interlocución efectiva ha dado con los acuerdos para que la acción técnica pudiera ser llevada a cabo. La interlocución abre espacios y genera condiciones que dejan avanzar los procesos. En este caso los procesos han podido ser desarrollados.

Los resultados que se han logrado merecen ser considerados en su cabal dimensión. No es sencillo lograr algunos cambios en la práctica educativa. Sin embargo, en este caso hay al menos quince resultados que se pueden verificar en terreno. Éstos en su conjunto representan que ha habido mejoras en la educación de esos cien centros educativos que fueron blancos principales de la acción, y consecuentemente se puede hablar de mejora de la educación en las regionales involucradas. Sin embargo, es también muy claro que los centros educativos beneficiados de manera especial representan una minoría dentro del conjunto de establecimientos de dichas regionales. Por lo que cabe la duda al respecto de qué hará el sistema educativo en lo sucesivo, para lograr que los beneficios logrados por algunos sean generalizados a los demás. Qué acciones hay que realizar y qué sustento financiero van a tener. O bien, dicho de otra manera, cómo la mayoría de estudiantes, docentes, directores, familias etc. de la zona Este, se beneficiará de los buenos resultados de esta experiencia.

Desde ese punto de vista, el Ministerio de Educación tiene el reto de plantear, en el marco de las políticas públicas nacionales, los pasos a seguir para capitalizar estos avances y conseguir que impulsen nuevos resultados. Pero también, tiene el reto, no menos complejo, de asegurar que los beneficios logrados por los centros educativos priorizados, no se pierdan con el tiempo y que permanezcan de manera regular incorporándose a las prácticas comunes.

Es muy claro, que varias de las acciones que se impulsaron desde la implementación de la Política de apoyo a los aprendizajes, no podrán ser continuados sin financiamiento específicos ni una entidad externo o bien una unidad interna le Ministerio, que se encargue de acompañar y verificar la continuidad y sostenibilidad de varias de esas innovaciones que han sido referidas aquí.

Desde ese punto de vista, se puede decir, que el plan de cierre que formuló OEI para la parte final de esta etapa, ha sido un plan realista y pertinente. Pero que aun así es insuficiente para asegurar la sostenibilidad de algunas de las innovaciones. Una acción pública coherente debería dar continuidad a la intervención con un énfasis en el aseguramiento de la sostenibilidad de cada innovación así como para la expansión hacia otros centros educativos.

De los impactos conseguidos se puede decir que son reconocidamente “provisionales” dado que un impacto solo puede calificarse como tal en el paso del tiempo y la permanencia de sus efectos. De tal manera que habría que esperar y observar lo que sucede en los siguientes niveles educativos en los cuales se tendrían que hacer visibles los buenos resultados conseguidos.

Hechas estas salvedades, cabe decir que la intervención ha dejado aprendizajes valiosos. Estos se identifican en la sección correspondiente. Pero conviene decir que tales aprendizajes no son totalmente logrados si no se socializan y llegan a conocimiento de quienes pretenden en el futuro tomar acciones como que se analiza en este documento. Los aprendizajes quedan para quienes fueron parte de la experiencia. Pero también es necesario que el sistema educativo y el Ministerio de Educación que lo encabeza, sean conscientes de tales aprendizajes a los tomen para sí. Puesto que finalmente es precisamente de ahí de donde saldrán nuevas oportunidades de tomar acciones que den continuidad a la Política de apoyo a los aprendizajes.

Capítulo VII

Aprendizajes de la experiencia y recomendaciones.

- **Para el Sistema Educativo y el Ministerio de Educación**
- **Para OEl República Dominicana**
- **Para los centros educativos y sus equipos**

Aprendizajes

De la experiencia vivida con la implementación de la Política de apoyo a los aprendizajes, se extraen aprendizajes que son fundamentales para la conducción de futuras intervenciones con parámetros similares o que de alguna manera se propongan influir en los aprendizajes o en la calidad de los procesos de educación.

I. Aprendizajes para el Sistema Educativo y el Ministerio de Educación

Son los siguientes:

1. El sistema educativo a cargo del Ministerio de Educación puede aprender que una vez que alguna política pública ha sido puesta en marcha, requiere de todo el apoyo y acompañamiento posible a efecto de asegurar que llegue a cumplir con sus objetivos. Con independencia de qué autoridades han sido las que tomaron la decisión de ponerla funcionar, debe ser prioridad institucional apoyar el proceso, puesto que los resultados, cuales quieran que sean éstos, afectarán el sistema educativo. Impulsar una política pública que pretende modificar la calidad de los aprendizajes, requiere del apoyo y el compromiso institucional a todo nivel.

El referido apoyo necesario se expresa tanto a nivel central, como a nivel regional y distrital. Implica la puesta a disposición de los mecanismos de apoyo para facilitar el

desarrollo de las actividades programadas; favorecer los acompañamientos en terreno y los espacios de análisis y discusión de los avances a nivel central.

2. El Ministerio de Educación debe planear y comunicar a las entidades ejecutoras, la forma en que se implementarán otras políticas públicas que puedan cruzarse con la que ya se está ejecutando. Esto porque la confluencia de varias acciones de con fines similares o complementarios en centros educativos comunes, supone la modificación de las condiciones en las que los centros educativos se encontraban al momento de iniciar la intervención. Con lo cual las entidades ejecutoras deben tomar nuevas previsiones para cumplir con su parte. En este caso, se ha visto que la puesta en marcha de diversas políticas públicas similares o complementarias se ha dado y, como se documenta en este informe, ha generado confusión e incertidumbre en los centros educativos.

Una articulación de estas políticas permitiría generar contextos más favorables para el aprovechamiento de los procesos y la complementariedad deseable entre las iniciativas. Se trata de procesos que en el plano teórico se complementan y son pertinentes, pero que en la práctica pueden llevar a cruce de esfuerzos y saturación de procesos en la vida cotidiana de los centros educativos.

II. Aprendizajes para OEI República Dominicana

Son los siguientes:

1. Deben considerarse muy detenidamente los factores externos que pueden influir en el desarrollo de una acción de carácter público y en un conjunto importante de centros educativos en una zona del país que incluye tres regionales. Los factores externos son influyentes al punto que pueden bloquear una intervención o afectar de tal modo que reduzcan o perjudiquen la continuidad de los esfuerzos que se realizan para alcanzar los objetivos esperados.

En este caso un factor externo a la política que se implementa pueden ser los cambios que a nivel político se suceden en la jefatura del Gobierno, o del Ministerio de Educación en particular, así como aquellos que puedan afectar la fluidez de los recursos económicos que se precisan para desarrollar con regularidad el proceso de trabajo. Son innumerables los factores que pueden influir, por lo tanto es preciso que en el momento de la planificación se realice un ejercicio de mapeo del escenario de arran-

que y desarrollo de la intervención y se considere una lista de los factores que pueden intervenir y de las previsiones que se puedan tomar en caso sea necesario.

2. El trabajo de ejecución de una política pública estatal, en centros educativos del sector público implica una lógica de intervención que obliga a articular de forma continua con las distintas autoridades del sistema educativo en todos los niveles. En particular conviene desarrollar una línea de trabajo conjunto con representantes del Ministerio de Educación, a los efectos de asegurar que la intervención está cumpliendo con lo previsto y que se relaciona adecuadamente con las nuevas iniciativas que van surgiendo una vez que el proceso ya está en marcha.

III. Aprendizajes para los centros educativos y sus equipos

Son las siguientes:

1. Los centros educativos deben aprender a ser entidades abiertas a distintas experiencias nuevas o renovadoras que hacen que el acto educativo pueda variar de forma progresiva y que se enmarcan en los avances que un centro educativo que aprende está en mejores condiciones de acoger las innovaciones que permiten mejores resultados. Es una responsabilidad de los centros educativos ser cambiantes y progresar en su cultura de aprendizaje, en las prácticas de participación y en el protagonismo que los estudiantes alcanzan.

Intervenciones externas al centro, como la que se ha realizado en este caso, deben ser vistas como oportunidades de mejora, de profesionalismo y esencialmente como mejores aprendizajes para los estudiantes. En realidad en un proceso de esta naturaleza todos aprenden: estudiantes, padres y madres de familia, docentes, orientadoras, directores, autoridades distritales y comunidad educativa en general.

2. Los aprendizajes logrados en experiencias de este tipo deben ser puestos en práctica en forma inmediata y continua. La fortaleza de procesos de formación y profundización de capacidades está en que se lleven a la práctica.

La práctica permite validar lo aprendido, adecuarlo y convertirlo en parte de la vida regular. De modo que los múltiples aprendizajes que han sido logrados en esta experiencia, por medio de talleres, acompañamientos, proyectos innovadores, intercambios, etc. se puedan capitalizar a favor de la experiencia de los centros educativos y consecuentemente de mejores aprendizajes para los estudiantes.

Recomendaciones

Del análisis de la experiencia, que ha implicado la revisión de una importante lista de documentos y de la realización de un extenso trabajo de campo que permitió la interlocución con muchos actores, se puede extraer un conjunto de recomendaciones principalmente formuladas con el propósito de que sean tomadas en cuenta para futuras intervenciones.

I. Recomendaciones para el sistema educativo y el Ministerio de Educación

Se recomienda:

1. Dar continuidad a la implementación de la Política de apoyo a los aprendizajes considerando que, en materia de políticas sociales, los cambios principales efectos se alcanzan en el mediano y el largo plazo. Esta política se ha desarrollado por 3 años y medio y los resultados significativos comienzan a observarse. Un nuevo período de implementación muy probablemente puede dar lugar a la llegada de resultados contundentes en la mejora de los aprendizajes.

En este caso en particular, se recomienda que una nueva fase de implementación incluya al conjunto de centros educativos priorizados en la primera fase y se extienda a otros. Esto permitirá distinguir los efectos que se obtienen en cada caso y establecer líneas de acción que se puedan trasladar a otros centros educativos en futuras intervenciones.

2. Procurar que el tiempo que transcurra entre la primera fase y una posible segunda de la Política de apoyo a los aprendizajes, sea el menor posible, para que los resultados e impactos preliminares que se han logrado en los centros educativos no se vean afectados. Debe tenerse en cuenta que los períodos de interrupción en esfuerzos de esta naturaleza pueden tener efectos negativos y facilitar regresos a esquemas tradicionales. Las innovaciones educativas requieren de tiempo y constancia para ser consolidadas.
3. Explicitar a las entidades ejecutoras de políticas públicas la articulación entre las distintas políticas y procesos de mayor importancia que el Ministerio de Educación está desarrollando a efectos de crear sinergias entre las acciones y potencializar las fortalezas técnicas de las entidades ejecutoras, en beneficio de los resultados para el sistema educativo.

II. Recomendaciones para OEI República Dominicana

Se recomienda:

1. Gestionar ante el Ministerio de Educación la continuidad de algunas de las acciones y estrategias que han mostrado buenos resultados y que difícilmente podrían ser sostenidas por los propios centros educativos. Estos esfuerzos por consolidar y dar permanencia a las innovaciones son muy importantes para que los centros educativos puedan sostener las incorporaciones que en los últimos niveles escolares les han ofrecido buenos resultados.
2. Establecer una fase de cierre de la primera fase que se oriente especialmente a generar condiciones de sostenibilidad para las diversas implementaciones que fueron puestas en práctica en la fase de ejecución de los últimos tres y medio años. La ausencia de OEI y de sus equipos puede redundar en retrocesos técnicos para los centros educativos en el entendido que no todas las innovaciones han sido completamente arraigadas.
3. Desarrollar un monitoreo de verificación de que las innovaciones y los aprendizajes que fueron desarrollados durante la intervención están siendo utilizados y aprovechados por los centros educativos. Un período recomendable es de seis y doce meses después de finalizada la intervención. Esta medida debe ofrecer información sobre la forma y la proporción en que los centros educativos apropiaron lo aprendido y le dan continuidad. Este ejercicio implica un aprendizaje en sí para la institución y una oportunidad de extraer lecciones para nuevas intervenciones.
4. En una eventual segunda fase, establecer un mecanismo de observación y acompañamiento a los centros educativos que permita reconocer las intervenciones que provocan cambios de forma más efectiva y eficiente, de manera que se pueda establecer líneas de acción para implementar en futuras experiencias con parámetros similares.
5. Armonizar cualquier nueva intervención con las políticas públicas puestas en marcha. En particular en estos momentos es importante la implementación de la jornada extendida, pero también de otras políticas que previsiblemente serán puestas en marcha. Esto lleva a realizar una lectura cada vez más aguda de los contextos sociales y políticos que rodean los proyectos e iniciativas que se toman, lo cual puede ser muy útil para tomar previsiones según sea necesario.

6. Establecer con los centros educativos mecanismos que plasmen los compromisos de los centros y sus equipos de trabajo, previo a iniciar una intervención, de manera que se cuente con todas las condiciones necesarias y la voluntad expresa para avanzar de forma tan acelerada y profunda como sea posible. Estos compromisos requieren de ser renovados en forma continua (año a año) para que permanezca como un vínculo básico que da certeza de que habrá esfuerzos por aprovechar los aprendizajes institucionales y personales que se consiguen como resultado de la intervención.
7. Para las futuras experiencias considerar las debilidades que se han identificado en este informe a manera de prever que sucedan o para contar con medidas alternativas que reduzcan eventuales efectos. Considerar de igual forma los factores externos que pueden afectar el desarrollo de las estrategias de mejora para los centros educativos.

III. Recomendaciones para los centros educativos y sus equipos

Se recomienda:

1. Aprovechar en todo lo posible los aprendizajes obtenidos a lo largo de esta experiencia e incorporarlos a sus prácticas cotidianas. El propósito principal del desarrollo de las acciones ha sido que la práctica educativa se vea mejorada, por lo que queda en manos de los equipos de los centros educativos el aprovechamiento de los múltiples aprendizajes.
2. Procurar la sostenibilidad de los procesos desarrollados como parte del proceso de apoyo y acompañamiento de OEI y el Ministerio de Educación. Esto implica que todos aquellos componentes que puedan ser sostenidos continúen su implementación con base en la experiencia ganada. Deben tener en cuenta que las acciones que se han conocido y puesto en práctica así como los aprendizajes logrados en los procesos de nivelación y profundización, requieren ser sostenidos para conseguir resultados significativos.
3. Se recomienda a los centros educativos y en particular a los directores de los mismos, mantener una observación de los indicadores de eficiencia interna a manera de monitoreo de los resultados que como centro educativo se están logrando. Este monitoreo puede dar alertas respecto de intervenciones que sean necesarias en momentos específicos para corregir y mantener la tendencia de mejora de la promoción y reducción de la repitencia que se ha alcanzado tentativamente como efecto de la puesta en marcha de la Política de apoyo a los aprendizajes.

Bibliografía

1. De lima, D. (2002) Evaluación del Programa de Español de Primero y Segundo Grados de la Educación Básica. Santo Domingo, Centenario.
2. Freire, Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI Editores. Décima edición en español.
3. Guzmán M. Metodología de evaluación de impacto. Santiago de Chile: División de Control de Gestión; 2004. Disponible en: <http://hidroven.gov.ve/Resultados/Evaluaci%C3%B3n%20de%20Impacto%20Gesti%C3%B3n.pdf>
4. Oficina Nacional de Estadística (ONE). Encuesta Nacional de Hogares Múltiples (ENHOGAR) 2011. Santo Domingo: Octubre, 2012.
5. Oficina Nacional de Estadística (ONE). Dominicana en Cifras 2011. Santo Domingo: Octubre 2011.
6. Oficina Nacional de Estadística (ONE). IX Censo Nacional de Población y Vivienda 2010. Santo Domingo: Diciembre 2012.
7. Programa de las Naciones Unidas (PNUD), Oficina de Desarrollo Humano. Provincia de Monte Plata: Perfil Socioeconómico y Medio Ambiental. Santo Domingo: Junio 2013.
8. Banco Mundial. Estadísticas del Banco Mundial sobre la República Dominicana al 2014. <http://www.bancomundial.org/es/country/dominicanrepublic#> (9 de agosto de 2015)
9. Centro de Estudios Sociales y Demográficos (CESDEM). (2014). Encuesta Demográfica y de Salud de la República Dominicana 2013. Santo Domingo, República Dominicana. 538 p.p
10. Decreto número 102-13 del 12 de Junio de 2013 que crea el Sistema Nacional de Protección Integral a la primera infancia y define los Lineamientos del Plan Nacional de Protección y Atención Integral a la Primera Infancia "Quisqueya Empieza Contigo"
11. Ley número 66-97 del 4 de febrero de 1997 General de Educación
12. Ley número 1-12 del 25 de enero de 2012, que establece la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030
13. Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (MEPyD). Informe País. República Dominicana.
14. <http://economia.gob.do/mepyd/wp-content/uploads/archivos/uepesc/informe-pais/2015/Republica%20Dominicana.pdf> (9 de agosto de 2015)
15. Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (MEPyD), Consejo Nacional para la Niñez y Adolescencia (CONANI) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Análisis de Situación de la Infancia y la Adolescencia en la República Dominicana 2012. http://www.unicef.org/republicadominicana/Analisis_Situacion_Ninez_corregido_ago13__web{1}.pdf (9 de agosto de 2015)
16. Ministerio de Educación de la República Dominicana. Anuario de Estadísticas e indicadores Educativos, Año Lectivo 2012-2013. Santo Domingo, República Dominicana. 328 p.p.
17. Ministerio de Educación de la República Dominicana. Bases de la Revisión y Actualización Curricular. Santo Domingo, República Dominicana. 114 p.p.
18. Ministerio de Educación de la República Dominicana. Plan Decenal 2008-2012. 2da ed.

19. Oficina Nacional de Estadística (ONE). IX Censo Nacional de Población y Vivienda 2010. Santo Domingo, República Dominicana. Volumen I: Informe General. 548 p.p.
20. Oficina Nacional de Estadística (ONE); Organización Internacional del Trabajo (OIT); UNICEF. Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples ENHOGAR 2009-2010: Situación de la Mujer, la Niñez y la Adolescencia, Informe General. Santo Domingo, República Dominicana. 213 p.p.
21. Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana 2014-2030, 1º de Junio de 2014
22. Presidencia de la República Dominicana. Plan de Gobierno 2012-2016. Santo Domingo, República Dominicana. 60 p.p.
23. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Informe sobre Desarrollo Humano 2013, El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso. Santo Domingo, República Dominicana. 203 p.p.
24. Secretaría de Estado de Educación. Plan Decenal de Educación 2008-2018: Un instrumento de trabajo en procura de la Excelencia Educativa. Santo Domingo República Dominicana. 80 p.p.
25. Torres Zambrano G, Izasa Merchán L, Chávez Artunduaga LM. Evaluación del impacto en las instituciones escolares de los proyectos apoyados por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, de Bogotá. 2004. Disponible en: <http://www.reduce.cl/reduce/torres15.pdf>

ANEXOS

Anexo 1

Listado de los centros educativos.

POLÍTICA DE APOYO A LOS PRIMEROS GRADOS DEL NIVEL BÁSICO DE LECTURA, ESCRITURA Y MATEMÁTICAS

DISTRITO	ESCUELA
1. 0501 SAN PEDRO DE MACORIS ESTE	BARRIO LINDO
2. 0501 SAN PEDRO DE MACORIS ESTE	PORVENIR I
3. 0501 SAN PEDRO DE MACORIS ESTE	PORVENIR II
4. 0501 SAN PEDRO DE MACORIS ESTE	LOS GUANDULES
5. 0501 SAN PEDRO DE MACORIS ESTE	SANTA FE
6. 0501 SAN PEDRO DE MACORIS ESTE	SAN FRANCISCO DE ASIS
7. 0501 SAN PEDRO DE MACORIS ESTE	FEDERICO BERMUDEZ
8. 0502 SAN PEDRO DE MACORIS OESTE	PUNTA DE GARZA
9. 0502 SAN PEDRO DE MACORIS OESTE	EVANGELINA RODRIGUE
10. 0502 SAN PEDRO DE MACORIS OESTE	PUERTO RICO
11. 0502 SAN PEDRO DE MACORIS OESTE	ANEXA JUAN VICENTE MOSCOSO
12. 0502 SAN PEDRO DE MACORIS OESTE	LUIS ARTURO BERMUDEZ
13. 0502 SAN PEDRO DE MACORIS OESTE	SANTA CLARA DE ASIS
14. 0503 LA ROMANA	BILL GRANT
15. 0503 LA ROMANA	CONCEPCION BONA
16. 0503 LA ROMANA	CRISTO REY
17. 0503 LA ROMANA	HICAYAGUA
18. 0503 LA ROMANA	MERCEDES LAURA AGUIAR
19. 0503 LA ROMANA	PAULINA JIMENEZ
20. 0503 LA ROMANA	SALOME UREÑA
21. 0503 LA ROMANA	TZU-CHI
22. 0504 HATO MAYOR	JUAN PABLO DUARTE
23. 0504 HATO MAYOR	JULIO MATEO JIMENEZ
24. 0504 HATO MAYOR	PUNTA DE GARZA
25. 0504 HATO MAYOR	LOS HATILLOS
26. 0504 HATO MAYOR	LAS CHINAS
27. 0505 SABANA DE LA MAR	ELUPINA CORDERO
28. 0505 SABANA DE LA MAR	ABIGAIL MEJIA
29. 0505 SABANA DE LA MAR	ELUPINA CORDERO

DISTRITO	ESCUELA
30. 0506 CONSUELO	SOR LEONOR
31. 0506 CONSUELO	DON JUAN
32. 0506 CONSUELO	DIVINA PROVIDENCIA
33. 0507 LOS LLANOS	NICOLASA BILLINI
34. 0507 LOS LLANOS	GAUTIER
35. 0507 LOS LLANOS	GUAYABAL
36. 0508 QUISQUELLA	FRAY ANTON
37. 0508 QUISQUELLA	VIRGEN DE LA CARIDAD
38. 0509 EL VALLE	BENITO GONZALEZ
39. 0509 EL VALLE	BARRIO ESPAÑOL
40. 0509 EL VALLE	BARRION NUEVO
41. 1201 HIGUEY	SAN FRANCISCO DE ASÍS
42. 1201 HIGUEY	CERRO LINDO
43. 1201 HIGUEY	DON PEDRO TAPIAS
44. 1201 HIGUEY	PARROQUIA SAN JOSE
45. 1201 HIGUEY	HERMANOS TREJO
46. 1201 HIGUEY	SAN PEDRO
47. 1201 HIGUEY	SAN ANTONIO DE PADUA
48. 1201 HIGUEY	MAMÁ TINGÓ
49. 1202 YUMA	JOHN F. KENNEDY
50. 1202 YUMA	DIONISIO ART. TRONCOS
51. 1203 SEIBO	VILLA GUERRERO
52. 1203 SEIBO	EL ROSARIO
53. 1203 SEIBO	MANUELA DIEZ
54. 1203 SEIBO	ELOINA CONSTANZO
55. 1204 MICHES	PADRE DANIEL
56. 1204 MICHES	LUCAS GUIBBES
57. 1701 YAMASA	BUENOS AIRES
58. 1701 YAMASA	CRISTINA HELENA CRUZ
59. 1701 YAMASA	FRANCISCO ANTONIO DEL ROSARIO
60. 1701 YAMASA	FRAY PEDRO DE CORDOBA
61. 1701 YAMASA	ISABEL DE LEON
62. 1701 YAMASA	MERCEDES MANZUETA MORENO
63. 1701 YAMASA	RAMON EMILIO CABA
64. 1701 YAMASA	ROSALIO DE LA ROSA

DISTRITO	ESCUELA
65. 1702 MONTE PLATA	CHIRINO
66. 1702 MONTE PLATA	CONCREP BERMEJO/ APOCALIPSIS
67. 1702 MONTE PLATA	DON JUAN
68. 1702 MONTE PLATA	EL BOSQUE
69. 1702 MONTE PLATA	EL CACIQUE
70. 1702 MONTE PLATA	EL DEAN
71. 1702 MONTE PLATA	EL LAUREL
72. 1702 MONTE PLATA	ESPERANZA MONTAÑO
73. 1702 MONTE PLATA	FERNANDO ARTURO MERIÑO
74. 1702 MONTE PLATA	FRIAS
75. 1702 MONTE PLATA	GREGORIO LUPERON
76. 1702 MONTE PLATA	JOSE DEL CARMEN RAMIREZ
77. 1702 MONTE PLATA	LA JAGUA
78. 1702 MONTE PLATA	LUISA BLANCA
79. 1702 MONTE PLATA	LUISA PRIETA
80. 1702 MONTE PLATA	MATA LOS INDIOS
81. 1702 MONTE PLATA	PARROQUIAL PADRE ARTURO
82. 1702 MONTE PLATA	RIO BOYA
83. 1702 MONTE PLATA	BOYA
84. 1702 MONTE PLATA	SAN FRANCISCO
85. 1703 BAYAGUANA	DOMINICA
86. 1703 BAYAGUANA	JOSE PANTALEON CASTILLO
87. 1703 BAYAGUANA	GREGORIO LUPERON
88. 1703 BAYAGUANA	ADONAI
89. 1703 BAYAGUANA	MANUEL EMILIO DE LOS ANGELES
90. 1703 BAYAGUANA	MORAYMA VELOZ DE BAEZ
91. 1704 SABANA GRANDE DE BOYA	ANA VIRGINIA REYNOSO
92. 1704 SABANA GRANDE DE BOYA	ANDRES BELLO
93. 1704 SABANA GRANDE DE BOYA	GONZALO
94. 1704 SABANA GRANDE DE BOYA	SAGRADO CORAZON DE JESUS
95. 1704 SABANA GRANDE DE BOYA	PASTORA CASTILLO
96. 1705 PERALVILLO	ANDRES DIAZ
97. 1705 PERALVILLO	EDUARDO CUSTODIO
98. 1705 PERALVILLO	EMILIO BATISTA
99. 1705 PERALVILLO	RAMON MARTINEZ
100. 1705 PERALVILLO	BRAULIO UREÑA

Anexo 2

Enfoque, Proceso y Materiales de cada Actividad Formativa

MODELO DE CAPACITACIÓN DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA

I. Descripción

El componente de formación en matemática dentro programa Política de Apoyo a los Aprendizajes en los Primeros Grados del Nivel Básico en Lecto-escritura y Matemática en San Pedro de Macorís, Higüey y Monte Plata tiene como propósito de orientar la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Numeración del Primer Ciclo del Nivel Básico con los docentes de los centros participantes en el programa. En el mismo se analizan los contenidos, los recursos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje mediante la participación en las diferentes acciones de formación.

Durante el desarrollo del programa se ofrecen pautas y orientaciones que orientan a los docentes y a sus estudiantes a lograr una buena enseñanza y un buen aprendizaje de la matemática y a ser exitosos en el mundo de hoy. A través de talleres, procesos de acompañamiento, lecturas, trabajo para la casa, actividades de aplicación en el aula de cada docente y procesos de reflexión sobre la práctica, se ofrecen oportunidades para cada participante junto a sus colegas, reflexione sobre el aprendizaje y la enseñanza de la matemática para que se capacite y tome buenas decisiones de enseñanza.

II. Propósitos

1. Profundizar en el conocimiento de los contenidos matemáticos de Numeración del Primer Ciclo del Nivel Primario.
2. Conocer y desarrollar metodologías apropiadas para enseñar la matemática en el Primer Ciclo del Nivel Primario.
3. Conocer, utilizar y construir recursos de aprendizaje, estructurados y no estructurados, para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos matemáticos del ciclo y utilizarlos adecuadamente.
4. Diseñar y ejecutar propuestas teórico-prácticas basadas en actividades manipulativo-representativas y lúdicas para el desarrollo de contenidos de numeración y operaciones.

5. Ejecutar los acuerdos de mejora de su práctica asumidos en el proceso de acompañamiento.
6. Desarrollar habilidades de gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje para que, a partir de la reflexión de su práctica, promuevan su perfeccionamiento y el aprendizaje de todos los estudiantes asumiendo cada vez un mayor compromiso con la calidad.
7. Promover la creación de comunidades de aprendizajes entre los participantes de un mismo centro educativo y/o de centros cercanos.
8. Tomar conciencia y valorar la importancia de la motivación y la participación activa de los alumnos en la construcción y comprensión de los conocimientos matemáticos.

III. Plan de estudios

El plan de estudios del programa de formación en matemática tiene diferentes componentes, a saber:

1. Talleres de profundización.
2. Acompañamiento al desarrollo curricular en el aula.

1. Talleres de profundización.

Los talleres de profundización son actividades presenciales en las que se trabajan los contenidos matemáticos de numeración del ciclo y las orientaciones didácticas para su desarrollo en los grados que enseña cada maestro participante. Los mismos se organizan en tres períodos llamados Módulo 0, Módulo I y Módulo II.

La tabla siguiente presenta los contenidos que se desarrollan en cada módulo:

Tabla 1. Módulos y talleres del programa

Módulo 0	0. El currículo de matemática.
-----------------	--------------------------------

Módulo I	1. Decenas y unidades.
	2. La secuencia 10-99.
	3. La secuencia 100-999.
	4. El número mil. Proyectos innovadores.
	5. La adición.
	6. La sustracción.
Módulo II	1. Los números mayores que mil.
	2. Descomposición de números. Números pares e impares.
	3. La multiplicación. Sentido.
	4. La multiplicación. Tablas de multiplicar.
	5. Algoritmo de la multiplicación.
	6. La división. Sentido.
	7. Algoritmo de la división.

Los talleres se desarrollarán en encuentros presenciales, con una duración de 8 horas cada uno. Los mismos se desarrollan utilizando diferentes estrategias entre las que se encuentra la de resolución de problemas, las exposiciones, el trabajo colaborativo e independiente, lecturas para ser trabajadas de forma individual y grupal, la discusión y problematización a partir del material de lectura, la puesta en común de los trabajos realizados, las tareas desarrolladas y los aprendizajes logrados, entre otros.

Las diferentes actividades se desarrollan utilizando los mismos recursos de aprendizaje que los docentes deben utilizar en su aula cuando orientan el aprendizaje matemático de sus estudiantes. Esto se realiza con el propósito de que los participantes, además de conocer el recurso y su manejo, conozcan sus características y potencialidades lo que facilitará su utilización con otros contenidos, además de los desarrollados en estos talleres. Entre los recursos que se utilizan algunos son comerciales como los bloques de Dienes, ábacos,

cartel de valor posicional, y otros son recursos del medio como semillas, sorbetes, palitos de helados, tapas, entre otros.

El trabajo individual y/o grupal que desarrollan todos los participantes está orientado por material didáctico impreso elaborado especialmente para estos talleres, como son las guías de innovación y por los fascículos para desarrollar cada taller. Este tipo de trabajo comprende la realización de lecturas individuales, tareas grupales y la realización de acciones a lo interno del aula de cada docente participante.

Los participantes conformarán grupos de estudio, preferiblemente de un mismo centro educativo, que semanalmente se reunirán para la realización de las tareas asignadas en cada taller.

2. Acompañamiento al Desarrollo Curricular en Matemática

El acompañamiento al desarrollo curricular en matemática está dirigido a mejorar la gestión pedagógica del conocimiento matemático en la práctica de los docentes participantes en el programa.

Desde el MINERD el acompañamiento al desarrollo curricular se concibe como la “Tarea de asistir, observar, describir y dialogar sobre procesos para el desarrollo de la práctica del acompañado/a; es la asesoría técnica continua mediante el desarrollo de diversas estrategias y acciones que se ofrece a los equipos directivos y docentes.” Y se caracteriza por “propiciar apoyo, colaboración, reflexión y respeto entre los acompañados/as y sus acompañantes”. (MINERD, p.16)

Desde el componente de matemática de la política se acompaña al coordinador docente de los centros educativos participantes para desarrollar procesos capacitación colaborativa y de formación en matemática que faciliten:

- Crecimiento personal y profesional de los docentes, coordinadores y acompañantes.
- Reflexionar y analizar la práctica educativa.
- Fortalecer las capacidades del docente y del acompañante.
- Mejorar la calidad de los procesos educativos que se desarrollan en el aula y en el centro educativo.
- Desarrollar el personal técnico responsable del acompañamiento en los centros, los distritos y las regionales.

- Propiciar un clima de respeto y colaboración entre el personal docente: maestros, equipos directivos y técnicos.

Los coordinadores docentes de los centros participantes y los técnicos de matemática responsables de acompañar a los docentes también participan como estudiantes en los talleres de formación. Con esto se busca que las orientaciones que ofrezcan en el proceso de acompañamiento estén alineadas con las orientaciones las ofrecidas por el programa y el acompañamiento sea efectivamente un apoyo a la aplicación en el aula de cada participante de los aprendizajes generados en los talleres.

Esta es una forma también, de que conozcan y asuman otros enfoques de la enseñanza de la matemática en este ciclo, a la vez que se prepara la capacidad instalada del MINERD y se promueve la creación de comunidades de aprendizaje.

a. Redes de acompañamiento

El proceso de acompañamiento se organiza en redes de acompañamiento. Estas redes están formadas por cuatro a seis centros según su cercanía geográfica. Los miembros de cada red (coordinadoras, director o subdirector si son los responsables del acompañamiento, técnicos y acompañante de la OEI) se reúnen una vez a la semana en uno de los centros de la red, diferente en cada encuentro. Durante estas reuniones el coordinador del centro visita organiza la observación de una o dos clases de matemática en donde los demás miembros de la red acompañan al maestro observado y al coordinador docente del centro.

b. Visitas de acompañamiento

Tanto los coordinadores como los técnicos participan en los talleres de formación en matemática a la vez que son los responsables de realizar el acompañamiento a los y las participantes del programa, orientados por el equipo de acompañamiento de la OEI. Los propósitos de estas visitas son:

- Acompañar el proceso de aplicación en el aula de los aprendizajes de los talleres para mejorar la práctica pedagógica de los docentes participantes.
- Apoyar el desarrollo curricular en el área de matemática a nivel de aula.
- Dar atención individual a las necesidades de los docentes y coordinadores participantes.
- Facilitar espacios de formación y capacitación orientados a la construcción de conocimientos y al fortalecimiento de las competencias para realizar acompañamiento

pedagógico, mediante la reflexión crítica sobre su práctica de acompañamiento y la de los acompañados.

- Apoyar al coordinador docente en su proceso de acompañamiento en la aplicación de los talleres para mejorar la práctica pedagógica de los docentes de su centro educativo.
- Apoyar la constitución de comunidades de aprendizaje y desarrollar relaciones de colaboración y apoyo mutuo entre los participantes de un mismo centro o centros cercanos.

Cada una de las visitas se desarrollará en tres momentos:

Primer momento: Valoración de la calidad de los aprendizajes que se producen en el aula.

Durante esta actividad se observa la práctica de un profesor en la gestión pedagógica del conocimiento matemático: cómo se recuperan las experiencias previas, cómo se genera el conocimiento matemático de los estudiantes, el rigor con que se manejan los contenidos, así como el uso de los recursos de apoyo a los aprendizajes. También, se valora la calidad de los aprendizajes que se producen a través de la valoración de los procesos y de los aprendizajes resultantes. Para orientar el proceso de observación se cuenta con instrumentos, guías e indicadores, de observación.

En este proceso participan todos los miembros de la red, siempre que sea posible también participan una o varias maestras compañeras (pares) de la maestra acompañada, tanto en la observación y como en el diálogo reflexivo. La coordinadora del centro es la responsable de hacer los arreglos necesarios para la sustitución de estas profesoras en su aula durante la observación y el diálogo con la maestra.

Segundo momento: Diálogo reflexivo entre el maestro y su acompañante.

Este diálogo es dirigido por la coordinadora del centro visitado. Durante el mismo se dialoga sobre la observación realizada según las pautas y criterios establecidos, se valora el proceso observado y se define un plan de trabajo, individual por docente, sobre el cual se trabajará en el proceso de acompañamiento en cuyo desarrollo se van identificando los cambios más significativos en la práctica. Así, en la medida en que se van superando algunas de las necesidades de crecimiento identificadas, se van incorporando otras convirtiendo el acompañamiento en un proceso dinámico y continuo de mejoramiento. Se cuenta con una guía que orienta el proceso de diálogo.

Tercer momento: Diálogo entre acompañantes

El foco principal del proceso de acompañamiento en matemática son las coordinadoras docentes, responsables del acompañamiento a los maestros de su centro educativo. Posterior al diálogo reflexivo con la maestra observada se realiza otro diálogo reflexivo, esta vez sobre el proceso de acompañamiento realizado por la coordinadora docente del centro visitado. Así se promueve el desarrollo de las competencias como acompañante de la coordinadora anfitriona, apoyada por otras colegas y un acompañante experimentado.

El acompañamiento utiliza técnicas, procedimientos e instrumentos diversos, que han sido consensuados de forma crítica por el equipo coordinador y de los acompañantes. Durante la realización del programa se sostienen reuniones entre la coordinación del mismo y los acompañantes para evaluar la ejecución del programa y trazar metas para el período siguiente.

Para orientar el proceso a desarrollar en cada uno de estos momentos se cuenta con los instrumentos siguientes:

- Guía de observación de la planificación.
- Guía para la observación de la práctica pedagógica.
- Indicadores de observación.
- Guía para el diálogo reflexivo con la maestra.
- Guía para el diálogo reflexivo con la acompañante.
- Acta de acompañamiento de maestro.
- Acta de acompañamiento al coordinador.

3. Carga horaria de cada componente

Componente	Módulo 0	Módulo I	Módulo II
Talleres	8 horas	48 horas	56 horas
Acompañamiento		80 horas	80 horas
Estudio individual y en equipo		18 horas	18 horas
Total	8 horas	146 horas	154 horas

IV. Metodología

Durante el desarrollo del programa, especialmente en los talleres, se realizan actividades que propician la construcción de contenidos matemáticos del Primer Ciclo del Nivel Primario. Se promueve la resolución de problemas y las demás competencias específicas de la propuesta curricular de matemática: Razonar y argumentar, comunicar, modelar y representar, resolver problemas, conectar y utilizar herramientas tecnológicas.

Por ejemplo, el desarrollo de los contenidos de comunicación y el modelamiento matemático se promueve a través de la utilización de modelos para representar y entender relaciones cuantitativas. Para ello se cuenta con diversos recursos de aprendizaje, concretos e impresos, que apoyan la construcción de los diferentes contenidos estudiados. Se utilizan y analizan también las estrategias de trabajo individual, colaborativo, la resolución de problemas y diferentes formas de adecuación de las mismas para promover los aprendizajes de sus estudiantes.

Las estrategias de desarrollo del programa integran:

- Resolución de problemas.
- Trabajo individual y colaborativo.
- Exposiciones verbales.
- Estudio individual.
- Participación activa mediante la manipulación y experimentación.
- Procesos de acompañamiento al desarrollo curricular.
- Formación de comunidades de aprendizajes.
- Reflexiones sobre la metodología utilizada y los contenidos desarrollados.

4. Recursos de aprendizaje

Como parte esencial para desarrollar este programa de formación, se han elaborado diversos

recursos entre estos se encuentran:

- **Guías de Actividades Innovadoras para el Desarrollo del Pensamiento Lógico Matemático.** Estas guías son dos:

- **Guía 1.** Desarrolla contenidos y actividades correspondiente al primer y segundo grado
- **Guía 2.** Desarrolla contenidos desde primer grado, aunque principalmente de tercer y cuarto grado.



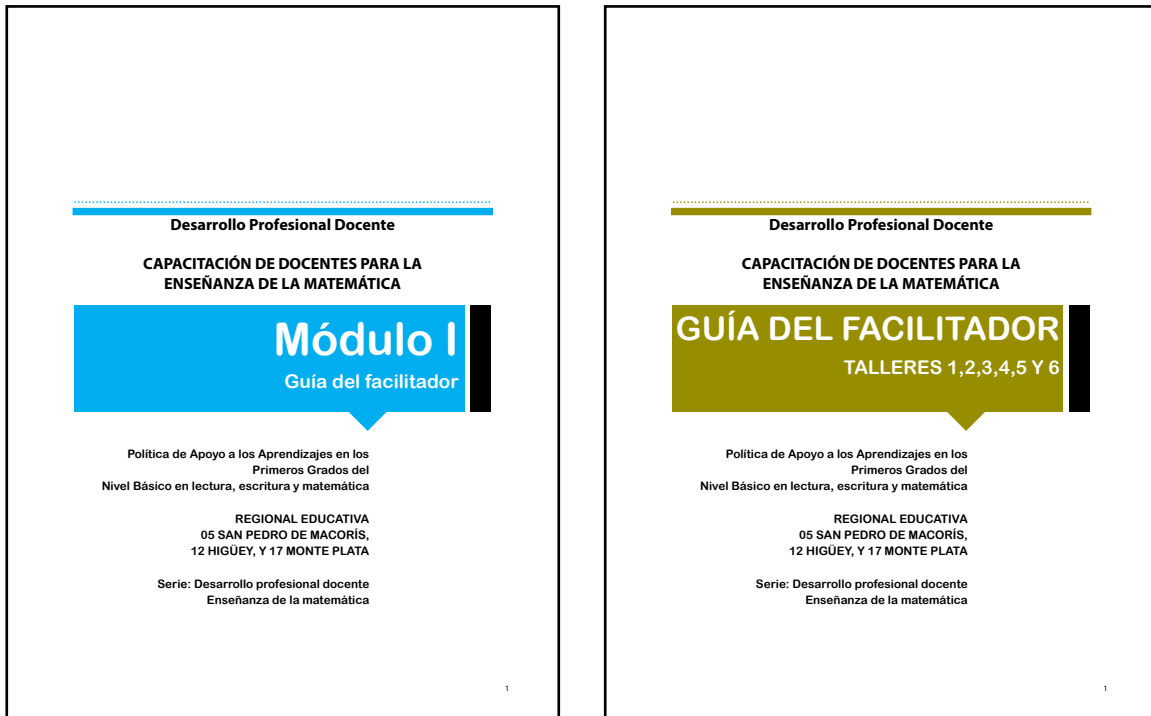
Estas guías están dirigidas a los docentes del primer y segundo grados y a los de tercer y cuarto grado del Primer Ciclo del Nivel Básico, respectivamente. Su propósito es presentar algunos fundamentos didácticos y actividades innovadoras que favorezcan el desarrollo del pensamiento lógico matemático de los estudiantes de dichos grados.

Para su elaboración se ha tomado en cuenta las orientaciones del currículo nacional vigente, así como las propuestas didácticas más actualizadas que orientan la enseñanza y el aprendizaje de la matemática.

En cada capítulo, se presentan estrategias que el docente podrá implementar en su aula, cuyas actividades promueven la construcción de los contenidos matemáticos de concepto, de procedimientos y de actitudes propios de los grados citados, todo esto a través de procesos para la solución de los problemas planteados.

En las actividades propuestas se promueve el trabajo individual y cooperativo, mediante el uso de una diversidad de recursos de aprendizaje concretos, estructurados, y no estructurados.

- **Fascículos.** Cada taller de profundización están recogido en un fascículo que orienta su desarrollo y donde se plantean las diferentes actividades que deberán desarrollarse en cada uno de ellos.



- **Guía del facilitador.** Estas guías son dos:
 - Guía del facilitador Módulo I.
 - Guía del facilitador Módulo II.

La Guía del Facilitador ha sido elaborada con el propósito de orientar a los facilitadores en el proceso de desarrollo de los diferentes talleres que componen tanto el Módulo I como el Módulo II del proceso de formación.

El documento presenta las competencias, los propósitos y contenidos a desarrollar en cada uno de los talleres que componen el módulo. Estas orientaciones destacan los énfasis que se debe realizar en el proceso de enseñanza del taller correspondiente, así como sugerencias para adecuarlo a las características y necesidades de los participantes y sus estudiantes.



Además de los documentos producidos especialmente para el programa, se cuenta con una serie de recursos de aprendizajes algunos de los cuales son adquiridos comercialmente y otros son producidos especialmente para el programa. Entre ellos se encuentran:

- Bloques de Dienes.
- Ábacos.
- Cartel de valor posicional.

V. Evaluación

La evaluación se realiza mediante diferentes estrategias e instrumentos. La evaluación formativa se desarrolla durante el desarrollo de los talleres así como de las tareas realizadas. Principalmente se realiza mediante la observación y registro de los aprendizajes de los participantes.

La evaluación de sumativa se realiza a través de pruebas escritas elaboradas principalmente para valorar el aprendizaje del taller anterior al taller en el que se realiza la evaluación.

La evaluación se realiza en base a 100 puntos: 50% asignado a las pruebas escritas y el otro 50% a las evaluaciones de otros aprendizajes que se valoran durante de desarrollo de los talleres.

Se otorga una calificación final de Aprobado, o de Participación. Para recibir la calificación de aprobado el participante deberá:

- Tener un rendimiento promedio de 70% en las pruebas de conocimiento.
- Asistencia mínima de 80%.
- Realizar las tareas asignadas.
- Participar en las actividades individuales y de grupo.

Recibirán certificado de Participación los docentes que cumpliendo con el 80% de asistencia no logren el 70% de rendimiento de las pruebas en los talleres.

VI. Bibliografía

1. González, N. (2013). *Actividades Innovadoras para el Desarrollo del Pensamiento Lógico Matemático en Niños de 3° y 4° Grados*. OEI.
2. González, N. (2012). *Actividades Innovadoras para el Desarrollo del Pensamiento Lógico Matemático en Niños de Primer y Segundo Grados*. OEI.
3. González, N. (2011). *Talleres sobre la enseñanza del Sistema de Numeración Decimal y las operaciones básicas*. Talleres Módulo I. OEI.
4. González, N. (2011). *Talleres sobre la enseñanza del Sistema de Numeración Decimal y las operaciones básicas*. Módulo II. OEI.
5. MINERD. (2014). *Diseño Curricular Nivel Primario. Primer Ciclo (1ero., 2do. Y 3ero.)*. Santo Domingo.
6. Libros de texto del grado en el que enseñe el docente participante.
7. Lecturas selectas: se proveerán una serie de lecturas seleccionadas según los temas a tratar y los propósitos perseguidos.

MODELO DE CAPACITACIÓN DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

El plan de estudio del programa de formación en Enseñanza-Aprendizaje de la Lengua Española consta de tres módulos de trabajo, en donde cada uno de ellos estará conformado por la cantidad de talleres que se describen a continuación.

Duración:

El módulo 0 contará con:

- 8 horas presenciales en los talleres.
- 4 horas de trabajo posterior a los talleres.
- 12 horas en total por módulo.

Los demás módulos (I y II), contarán con:

- 48 horas presenciales en los talleres.
- 24 horas de trabajo posterior a los talleres.
- 72 horas en total por módulo.

Las horas de trabajo no presencial estarán distribuidas entre:

- Lecturas o relecturas de materiales de talleres o recursos mediadores de aprendizaje.
- Diseño o elaboración de planificaciones docentes, recursos didácticos, evaluaciones mediante trabajo colaborativo.
- Puesta en práctica de experiencias concretas en el aula mediante observación del acompañante y coordinador docente. Reflexión posterior acerca de la práctica docente por parte del docente quien reflexiona acerca de su propia práctica y recibe sugerencias del acompañante y coordinador docente. Establecimientos de acuerdos como cierre de la reflexión y como punto de partida a la observación siguiente.

I. Componentes del perfil del docente que se espera potenciar con el programa en coherencia con el documento base elaborado por el MINERD

- Conoce el currículo, su diseño, competencias fundamentales y sus componentes con el propósito de implementarlo adecuadamente.
- Planifica y organiza procesos de aprendizajes significativos, relevantes y pertinentes que posibilitan el desarrollo de competencias, es decir la integración de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Escoge y aplica estrategias metodológicas pertinentes para el desarrollo de las competencias, de acuerdo al área académica y a los aprendizajes que espera lograr en los alumnos y las alumnas.
- Diseña situaciones que generan en los alumnos y las alumnas cuestionamientos, preguntas, interrogantes y búsqueda de alternativas de solución a los problemas.
- Toma en cuenta los conocimientos previos de los y las estudiantes y facilita la articulación de éstos con el saber acumulado.
- Propicia el desarrollo del pensamiento lógico a través de ejercicios y prácticas de observación, clasificación y jerarquización de conceptos, así como de la elaboración de esquemas conceptuales.
- Desarrolla su pensamiento lógico al evaluar sus prácticas docentes en relación al aprendizaje de los estudiantes, observa, agrupa datos, jerarquiza, analiza y obtiene conclusiones que lo conducen a reorientar sus prácticas.
- Muestra liderazgo personal positivo para promover y contribuir al desarrollo de competencias de sus estudiantes.
- Incentiva en sus estudiantes la curiosidad, las preguntas y la búsqueda de respuestas
- Reflexiona e investiga sobre su práctica docente y aplica procedimientos y técnicas para contribuir con el aprendizaje de cada uno/a de sus estudiantes.
- Muestra creatividad en el uso de estrategias y recursos para la comunicación.
- Recolecta información relevante y pertinente para trazar las estrategias de solución de un problema de aula, de la escuela o de la comunidad.
- Adecúa las estrategias y procedimientos al tipo de problema y al contexto.

II. Lineamientos generales del contenido especializado

En el marco de este Programa de Capacitación se reserva un espacio de tiempo importante a la reflexión sobre el desarrollo de los procesos pedagógicos y sus aplicaciones en la práctica cotidiana de la labor docente, la cual se concreta en respuestas efectivas a cuatro cuestiones fundamentales: ¿Cómo es que se aprende?, ¿Cómo enseñar?, ¿Cómo evaluar? y ¿Cómo planificar el proceso enseñanza- aprendizaje?

En estos talleres se busca que el participante en el Programa de capacitación planifique, ejecute y evalúe los procesos pedagógicos en función a las características, naturaleza y metodología propias del área curricular de Lengua Española y al logro de los aprendizajes de los estudiantes con énfasis en la lectura y en la escritura, objetivo primordial del Primer Ciclo de la Educación Primaria. La formación de los docentes tendrá como centro el que los participantes se nutran de los aportes del enfoque comunicativo y textual, así como de las perspectivas relacionadas a la teoría de aprendizaje constructivista sociocultural y al enfoque de competencias. Sobre la base de este tipo de práctica se proponen los siguientes talleres:

Tabla 1. Módulos y talleres del programa

Módulo 0	0. El Currículo de Lengua Española del Primer Ciclo del Nivel Primario.
Módulo I	1. Prácticas sociales de lectura y escritura.
	2. Investigaciones en torno a la oralidad, la lectura y la escritura.
	3. Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula.
	4. Formarse como lector y escritor en torno a lo literario. Textos literarios: el cuento, la fábula y la historieta.
	5. Leer, escribir y tomar la palabra en el contexto de las interacciones sociales; NIVEL 2.

	6. Leer y escribir para saber más y aprender, NIVEL 2.
Módulo II	1. Prácticas sociales de lectura y escritura, NIVEL 2.
	2. Investigaciones en torno a la oralidad, la lectura y la escritura, NIVEL 2.
	3. Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula, NIVEL 2.
	4. Formarse como lector y escritor en torno a lo literario. Textos literarios: el cuento, la fábula y la historieta. NIVEL 2.
	5. Leer, escribir y tomar la palabra en el contexto de las interacciones sociales; NIVEL 2.
	6. Leer y escribir para saber más y aprender, NIVEL 2.

Estos distintos talleres tienen como hilo conductor la intervención docente articulada con el currículo del nivel y las áreas correspondientes. En cada uno de los talleres se conjugan aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje relativos a la planificación docente, a estrategias propias de la alfabetización inicial, así como a los medios y recursos y a la evaluación de los aprendizajes.

Después de cada taller, entre uno y otro, los docentes realizan lecturas o relecturas de los materiales ofrecidos, son acompañados con miras a dar inicio o fortalecer en sus prácticas de aula procesos de aplicación de los temas trabajados en el taller en el que acaban de participar. Ese acompañamiento involucra al coordinador docente, quien participa en la observación de la clase y en el diálogo reflexivo posterior en el que se destacan las fortalezas y se establecen acuerdos sobre las situaciones a mejorar, que se retoman en los acompañamientos siguientes.

De igual modo, a lo largo del desarrollo del proceso de formación, los docentes participantes optan por realizar trabajos colaborativos de planificación docente, de secuencias didácticas, de elaboración de materiales, aplicación de estrategias de evaluación, según sus necesidades

e intereses. Algunos docentes participan en duplas en las que dos docentes interactúan en el proceso enseñanza-aprendizaje de clases o planifican y desarrollan una clase que será observada por otros docentes para luego ser analizada y comentada.

III. Contenidos específicos de las Áreas

El énfasis de este curso estará en los procesos de lectura y escritura, a los cuales se integrarán, mediante la estrategia de proyectos o mediante situaciones de aprendizaje, contenidos de observación de la naturaleza y de la sociedad o de resolución de problemas de la vida cotidiana, en situaciones comunicativas diversas.

Bloques de contenido de Alfabetización Inicial

MÓDULO 0

Taller 0. El Currículo de Lengua Española del Primer Ciclo del Nivel Primario. La lengua oral y la lengua escrita. Prioridades del primer ciclo de la educación primaria

El Currículo de Lengua Española del Primer Ciclo del Nivel Primario.

Características de la propuesta curricular de Lengua Española actual. Objetivos prioritarios de la Lengua Española en el Primer Ciclo del Nivel Primario. Perspectivas y lineamientos generales que orientan la enseñanza de la Alfabetización Inicial. Coherencia entre Planes de Unidad por competencias y el Currículo de Lengua Española para el Primer Ciclo del Nivel Primario. Articulación de las actividades de los planes a partir de Proyectos y situaciones de aprendizaje.

El lenguaje oral. Importancia de la lengua oral en el desarrollo cognitivo del niño. Actividades para promover la lengua oral. Hablar y escuchar desde diferentes prácticas sociales. La evaluación de las prácticas para el desarrollo del lenguaje oral.

La lengua escrita: teorías acerca de su enseñanza. Teoría perceptivista. Perspectiva psicolingüística. Teorías comunicativas: el lenguaje integrado, el enfoque sociocultural, el enfoque constructivista. El texto en la alfabetización inicial. El aprendizaje inicial de la escritura de la unidad de texto como reescritura.

MÓDULO 1

Taller 1 – Prácticas sociales de lectura y escritura. Investigaciones psicolingüísticas y didácticas. Aplicaciones en el contexto escolar

Organización de la biblioteca del aula. Cómo planificar una situación de lectura en voz alta por parte del docente y la apertura de espacios de intercambio entre los estudiantes. Cómo planificar prácticas sociales de escritura en relación a la lectura del cuento realizada. Análisis de ejemplos de evaluación de prácticas de lectura y de escritura. Evaluación de una secuencia didáctica en torno a la reescritura de un cuento conocido a partir de unas pautas que favorecen la evaluación de las capacidades lectoras y escritoras que desarrolla la secuencia.

Taller 2 – Investigaciones en torno a la oralidad, la lectura y la escritura.

Transformación de las aulas en comunidades de lectores y escritores. Evaluación diagnóstica de estudiantes para determinar lo que saben del lenguaje y del sistema de escritura. Articulación de las prácticas sociales de lectura y escritura de un tipo de texto con secuencias didácticas de Adquisición del sistema de la escritura. Cómo planificar secuencias didácticas y elaborar recursos para propiciar avances en los niveles de escritura. Cómo planificar secuencias didácticas y elaborar recursos para propiciar avances en la Conciencia fonológica.

Taller 3 – Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula.

Planificación de situaciones didácticas en torno al nombre propio, listas y rótulos. Cómo propiciar la localización del nombre propio de la responsable de una actividad de la biblioteca de aula y escritura de dicho nombre. Cómo propiciar la localización de un título entre varios títulos de una agenda de lectura. Cómo orientar la situación de escritura por sí mismos de una lista de materiales. Importancia de registrar datos del contexto en que se produce el acto de lectura o de escritura y de evaluar el proceso, no solo el producto.

Taller 4 – Formarse como lector y escritor en torno a lo literario. Avanzar en el conocimiento del lenguaje escrito y en la adquisición del sistema de escritura en contextos literarios.

Textos de la cultura y tradición dominicana, hispanoamericana y universal. Cómo planificar y alternar diversas situaciones de lectura y escritura de textos literarios durante el año escolar. Cómo aprovechar el conocimiento que el docente tiene de los textos literarios y de sus características para propiciar diferentes niveles de comprensión de los textos por parte de los estudiantes. Evaluación de procesos de lectura y de escritura mediante textos literarios.

Taller 5 – Los niños, usuarios del lenguaje como miembros de grupos, comunidades, identidades sociales y culturales.

Diseño de situaciones de lectura y escritura para participar en la vida ciudadana. Cómo emplear escrituras intermedias de un proyecto para propiciar avances en la adquisición del sistema de escritura por parte de los estudiantes. Importancia de la selección de textos auténticos y el empleo de la estrategia de interrogación de textos. Cómo evaluar lo que saben los niños del lenguaje escrito y del sistema de escritura mediante noticias, instructivos, afiches y cartas.

Taller 6 – Leer y escribir para estudiar y aprender.

Diseño de unidad didáctica del contexto de estudio a partir de una situación de aprendizaje. Diseño de secuencias didácticas de lectura y escritura en contextos de estudio. Cómo analizar textos expositivos, descriptivos y cómo orientar a los estudiantes para que descubran sus características. Cómo enseñar gramática, ortografía y vocabulario integrada a prácticas de lectura y escritura de textos expositivos. Evaluación de lo que los niños aprendieron acerca de un tema durante situaciones didácticas del contexto de estudio y de lo que aprendieron sobre el sistema de escritura. La evaluación de la decodificación, la velocidad y la comprensión lectoras.

MÓDULO 2

Taller 1 – Prácticas sociales de lectura y escritura. Investigaciones psicolingüísticas y didácticas. Aplicaciones en el contexto escolar. NIVEL 2

Planificación e implementación de un proyecto que gira alrededor de una práctica del lenguaje: dar seguimiento a varios cuentos infantiles de un autor dominicano. Diseño y aplicación de secuencia didáctica de actividades habituales. Diseño y aplicación de situaciones que permiten reflexionar sobre las propiedades de la escritura alfabética y sobre el sistema de escritura. Diseño y aplicación de situaciones en torno a la práctica social del escritor: revisión de lo escrito. Evaluación de producciones escritas de los estudiantes tomados en consideración tanto lo que saben del lenguaje como los avances en la adquisición en el sistema de escritura.

Taller 2 – Investigaciones en torno a la oralidad, la lectura y la escritura. NIVEL 2

Análisis de las previsiones didácticas que debe tener en consideración el docente constructivista al planificar y desarrollar un proyecto que favorezca los avances de los niños en sus niveles de escritura. Cómo organizar los niños en grupos según sus niveles de escritura; qué textos ofrecer a cada grupo; qué instrucciones o tareas dar a cada grupo según sus características; cuáles intervenciones debería realizar el docente en cada caso. Elaboración de actividades que propicien el desarrollo de la Conciencia Fonológica tomando en consideración los niveles de escritura de los sujetos.

Taller 3 - Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula. NIVEL 2

Usos y funciones de documentos personales, listas y rótulos. Análisis del manejo del tiempo y de las actividades diarias a desarrollar en un proyecto de prácticas sociales vinculado al carnet de la biblioteca de aula. Cómo organizar actividades y juegos orales de presentación. Formación de una comunidad de lectores. Desarrollo de competencias de comprensión escrita a partir del empleo del servicio de préstamo. Desarrollo de competencias de producción escrita mediante el trabajo en pequeños grupos, el establecimiento de acuerdos previos a la escritura, intercambio de información entre los niños, relectura y escritura tanto de los propios carnets como de recomendaciones de libros. Evaluación de la comprensión y producción de los carnets de identificación.

Taller 4 – Formarse como lector y escritor en torno a lo literario. Avanzar en el conocimiento del lenguaje escrito y en la adquisición del sistema de escritura en contextos literarios. NIVEL 2

Rasgos distintivos del cuento, de la fábula y de la historieta. Planificación de un proyecto para dar seguimiento a un personaje: las madrastras de los cuentos. Cómo seleccionar escrituras confiables de textos literarios leídos a fin de elaborar carteles con los niños que favorezcan sus avances en lectura y en escritura. Elaboración de carteles de gramática, vocabulario y ortografía a partir de textos literarios leídos para que descubran rasgos distintivos de estos mismos. Cómo orientar la aplicación de los rasgos lingüísticos de los cuentos extraídos de los textos en las producciones escritas de los niños. Evaluación de lo que saben los niños acerca de los cuentos como textos y acerca del sistema de escritura mediante análisis de sus producciones escritas.

Taller 5 – Los niños, usuarios del lenguaje como miembros de grupos, comunidades, identidades sociales y culturales. NIVEL 2

Análisis y diseño de una unidad didáctica que parte de una situación de aprendizaje con miras a propiciar una situación problemática inicial y a la integración de conocimientos de las áreas. Importancia de seleccionar textos auténticos y de orientar la estrategia de interrogación de textos favoreciendo el descubrimiento del contexto, de los parámetros de la situación comunicativa: enunciador, destinatario. Diseño e implementación de procesos mediante los cuales el docente propicie estrategias de comprensión lectoras en una comunidad de lectores. Diseño e implementación de procesos mediante los cuales el docente propicie estrategias de producción escrita en una comunidad de escritores.

Taller 6 – Leer y escribir para estudiar y aprender. NIVEL 2

Diseño y distribución anual de prácticas sociales diversas atendiendo a sus ámbitos: personal y comunitario; literario y de estudio. Clasificación de producciones escritas de los estudiantes según la modalidad organizativa de la actividad y el ámbito o contexto de las prácticas sociales en que se hayan producido. Orientación del empleo de estrategias de lectura con fines de estudio a estudiantes que ya leen de manera convencional. Diseño de una secuencia didáctica que favorezca el proceso de producción escrita de un texto expositivo en el contexto de estudio. Diseño de instrumentos de evaluación de una unidad organizada alrededor de una práctica de estudio y de un texto expositivo descriptivo.

IV. Competencias del Alfabetizador inicial a desarrollar en el curso.

- Diseña planeaciones didácticas aplicando sus conocimientos pedagógicos para responder a las necesidades de sus estudiantes en el marco de las orientaciones curriculares.
- Contribuye a la conformación del aula como una comunidad de lectores y de escritores, creando un ambiente alfabetizador y las condiciones didácticas en el aula que hacen posible que los niños lean y escriban, participando en la creación y funcionamiento de la biblioteca de su aula, en la selección de obras literarias e informativas y de referencia que favorezcan prácticas de lectura y escritura con valor estético, lingüístico y humano.
- Diseña prácticas de oralidad, lectura y escritura significativas, tomando en consideración los enfoques de área de Lengua Española curriculares con miras a que sus estudiantes logren la alfabetización inicial durante el Primer Ciclo del Nivel Primario.
- Elabora proyectos que articulan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos, el conocimiento y valoración de su región, la orientación de secuencias didácticas que interrelacionen prácticas de intercambio oral, prácticas de lectura y de escritura fundamentadas en la construcción y producción de sentido.
- Propicia experiencias que favorezcan la adquisición de la base alfabética del sistema de escritura vinculadas al uso de la lengua en prácticas sociales de lectura y de escritura.
- Diseña nuevos modos de recabar información acerca de los aprendizajes de los estudiantes a fin de favorecer la identificación, registro y colección de producciones infantiles, que a su vez, permitan un diagnóstico inicial, evidenciar progresos en el aprendizaje y determinar el desarrollo de competencias orales y escritas de los mismos.
- Elabora portafolios en los que reúne evidencias de los progresos de sus estudiantes en lo que a prácticas del lenguaje se refiere, a la comprensión y producción de textos funcionales y literarios, a la adquisición del sistema de escritura y a la reflexión de sus aprendizajes sobre las prácticas discursivas y la lengua.
- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
- Utiliza las Tecnologías de Información y Comunicación como herramienta de enseñanza y aprendizaje.

- Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

V. Indicadores que definen a un docente competente en alfabetización inicial desde nuestra orientación y en coherencia con el diseño curricular vigente que permiten evidenciar progresos de los docentes participantes en sus prácticas en el aula

- Orienta su clase de lengua desde un Enfoque Comunicativo y Funcional, enriqueciendo la perspectiva textual y procurando el desarrollo de la Competencia Comunicativa.
- Asume la lectura y la escritura como procesos de construcción y de expresión de significados reconociendo la función social y comunicativa de la lengua escrita y, al texto como su unidad fundamental, desarrollando las capacidades lingüísticas de los sujetos a partir de los mismos.
- Orienta el proceso de alfabetización como una práctica social que está moldeada por factores sociales, culturales, económicos e históricos, por lo que estructura y articula las actividades de sus estudiantes a partir de los diferentes tipos de textos de circulación social.
- Planifica e implementa prácticas sociales de lectura como un proceso de construcción de significados a partir de la interacción que realizan los niños con el texto.
- Planifica e implementa prácticas sociales de escritura, como un sistema de representación de la realidad tomando en consideración su función social, por lo que en su análisis y en su planificación, escritura y revisión del texto se tendrá siempre presente lo que se quiere escribir, a quién y para qué.
- Orienta el proceso de lectura de sus estudiantes a partir de predicciones provenientes de las experiencias pasadas, social y culturalmente contextualizadas, es decir, de los conocimientos del lenguaje y del mundo, que posee el niño. Luego, dichas predicciones son confirmadas o rechazadas por el/a lector/a a medida que lee.
- Orienta el proceso de escritura de sus estudiantes a partir de las experiencias comunicativas escritas pasadas, social y culturalmente contextualizadas, es decir, de los conocimientos de la escritura y de los textos escritos, que el niño trajo a la escuela y construye nuevos conocimientos a partir de dichas prácticas en el contexto del aula.
- Propicia el que sus estudiantes a la vez que se apropien de prácticas sociales de lectura y escritura, descubran y adquieran las características del sistema de escritura y accedan a cierto nivel de reflexión y sistematización sobre la lengua.
- Toma en cuenta la perspectiva del pensamiento infantil partiendo de sus experiencias, saberes e intereses, las características del objeto de conocimiento (el sistema

de escritura) y el contexto para lograr el desarrollo de capacidades lingüísticas, socialmente contextualizadas.

- Propicia regularmente la interacción entre sus estudiantes (en parejas, en pequeños grupos, entre los compañeros del aula) ya que comprende que el desarrollo de la lengua es un proceso social e individual a la vez, y que, el conocimiento individual de la misma, ocurre primero en el espacio social.
- Planifica por unidad evidenciando que tiene como aspecto central de su planeamiento el desarrollo de competencias relativas a la comprensión y producción de textos orales y escritos, considerando su función y estructura.
- Planifica a partir de las competencias específicas y de las fundamentales, relacionándolas con los contenidos e indicadores de logro y los demás componentes de la planificación docente, a saber: estrategias, actividades (en secuencia), recursos, evaluación, temporalización.
- Ordena y desarrolla los contenidos en su planificación y en su práctica docente a partir de las capacidades de comunicación: comprensión y producción oral; comprensión y producción escrita.
- Favorece el desarrollo de habilidades de Conciencia Fonológica y el avance de sus conceptualizaciones o Niveles de Escritura, mediante actividades orales y escritas vinculadas a un texto.
- Propicia la participación en prácticas comunicativas específicas con propósitos definidos, a través de la interacción y la construcción conjunta de significado a partir de una diversidad de textos y en una variedad de contextos significativos.
- Fortalece los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua, a través de las estrategias diversas, de las situaciones de comunicación, de las experiencias comunicativas...
- Implementa y desarrolla su práctica docente a partir de un texto con miras a propiciar el descubrimiento de su función y estructura por parte de los estudiantes, organizando y orientando la participación de los mismos en actividades de comprensión y producción de dichos textos y en la adquisición del sistema de escritura.
- Propicia en su clase la interacción, comprensión y empleo de diferentes usos contextuales de los textos ya pertenecientes a ámbitos: cotidianos; sociales y comunitarios; de estudio o literarios.
- Desarrolla la competencia estética al organizar actividades orales, de lectura y de escritura en las que el estudiante entre en contacto con obras literarias tanto de la dimensión oral, espontánea y popular, como de la dimensión escrita y formal, seleccionando obras diversas que se caractericen por sus valores temáticos, poéticos y de carácter histórico-cultural o contextuales.

- Implementa actividades de reconocimiento de los distintos tipos de textos funcionales y literarios del grado así como sus peculiaridades y rasgos textuales y lingüísticos en cada una de las unidades didácticas que planifica e implementa.
- Contextualiza e interrelaciona aprendizajes de distintas áreas a partir de situaciones de aprendizaje o de proyectos vinculados a prácticas sociales y a la comprensión y producción de textos orales y escritos.
- Emplea los diferentes tipos de textos funcionales y literarios con miras a propiciar la adquisición del sistema de escritura por parte de sus estudiantes mediante actividades diversas y de interés para sus estudiantes.
- Hace uso de recursos diversos en el contexto de un aula letrada, de un ambiente alfabetizador, de una biblioteca de aula, ambiente en el que cuenta con un abecedario contextualizado mediante palabras, un banco de datos, tarjetas con los nombres, carteles informativos...
- Aplica orientaciones pedagógicas de prácticas de alfabetización inicial innovadoras tanto del plano nacional como internacional, identificadas como prácticas efectivas mediante procesos de investigación, como, por ejemplo, la puesta en práctica de situaciones fundamentales de lectura y escritura: lectura del docente y apertura de espacios de intercambio y escritura a través del maestro; lectura de los niños por sí mismos (ya lectura silenciosa o lectura en voz alta), escritura de los niños por sí mismos (copia con sentido, escrituras intermedias y escrituras finales de un proyecto; distintas modalidades de organización de las actividades: actividades habituales, proyectos institucionales, proyectos de producción de textos en el aula, secuencias de lectura; situaciones de reflexión y sistematización sobre la lengua en relación a los aspectos textuales, a cuestiones enunciativas, al trabajo con el léxico, a la gramática y a la ortografía en contexto, entre otras.
- Realiza evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas, en forma auténtica y procesual, utilizando textos reales y situaciones con las que los estudiantes se encuentran ya familiarizados para evaluar su progreso.

VI. Metodología

Las estrategias a utilizar en el taller se orientan hacia la consecución de aprendizajes significativos. Parten de diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los participantes para organizar las actividades y, propiciar luego, que descubran y construyan nuevos aprendizajes. En los materiales se les ofrecen numerosas situaciones didácticas, ejemplos, experiencias concretas de aula de alfabetización inicial, tanto de planificación, implementación o evaluación, similares a las que luego pondrían en práctica en su aula, para que las analicen y comenten sus posibilidades de aplicación.

La evaluación es una puesta en práctica de los aprendizajes en un contexto similar al que lo analizaron en los talleres. Esa puesta en práctica se produce durante los acompañamientos. En esta aplicación se espera que evidencien progresos graduales en cuanto a los logros, ya que muchos de los aprendizajes son complejos, algunos lejanos a sus prácticas anteriores, y a su formación inicial base, sobre todo, los aprendizajes que involucran competencias escritas del docente.

No obstante, los niveles de comprensión de las informaciones y las experiencias concretas que aparecen en los recursos de apoyo ofrecidos en los talleres, así como la consulta de dichos materiales en aplicaciones sucesivas por parte de los docentes participantes, permitirá que incorporen gradualmente a su práctica docente las competencias desarrolladas.

En líneas generales las estrategias metodológicas de los talleres se pueden sintetizar mediante las siguientes fases:

- Recuperación de experiencias.
- Análisis de situaciones o experiencias de aula vinculadas a las planificaciones, a las estrategias de alfabetización inicial, a la evaluación de prácticas sociales de lectura y escritura...
- Uso de estrategias lúdicas, cantos, reflexiones, poesías, cuentos, técnicas grupales; modelado de situaciones de lectura y de escritura; exposiciones, videos, debates para dinamizar los talleres, relizar motivaciones iniciales o cierres reflexivos.
- Relecturas; trabajos colaborativos; clases demostrativas de articulación de prácticas de oralidad; lectura y escritura en secuencias de aprendizaje; empleo de recursos digitales en la planificación de secuencias de lectura y escritura; recomendaciones de visitas a páginas de internet para ampliar conocimientos o saber más... con miras a aplicar o a reflexionar sobre lo aprendido.

Anexo 3

Indicadores por regional.

POLÍTICA DE APOYO A LOS PRIMEROS GRADOS DEL NIVEL BÁSICO DE LECTURA, ESCRITURA Y MATEMÁTICAS

Resultados Indicadores Educativos

Regional 05

2014-2015							
Grado	Matrícula	Promoción	%	Repitencia	%	Deserción	%
1ro	3.286	3.020	91,9	102	3,1	164	5,0
2do	3.622	3.303	91,2	159	4,4	160	4,4
3ro	4.151	3.550	85,5	468	11,3	133	3,2
4to	4.457	3.942	88,4	385	8,6	130	2,9
2013-2014							
Grado	Matrícula	Promoción	%	Repitencia	%	Deserción	%
1ro	3.729	3.256	87,3	165	4,4	308	8,3
2do	4.164	3.482	83,6	385	9,2	297	7,1
3ro	5.152	4.157	80,7	682	13,2	313	6,1
4to	4.986	4.294	86,1	462	9,3	230	4,6
2012-2013							
Grado	Matrícula	Promoción	%	Repitencia	%	Deserción	%
1ro	3.693	3.199	86,6	200	5,4	294	8,0
2do	4.427	3.803	85,9	368	8,3	256	5,8
3ro	5.014	3.967	79,1	812	16,2	235	4,7
4to	4.866	4.056	83,4	538	11,1	272	5,6
2011-2012							
Grado	Matrícula	Promoción	%	Repitencia	%	Deserción	%
1ro	4.505	3.286	72,94	290	6,44	227	5,04
2do	4.824	4.096	84,91	506	10,49	251	5,20
3ro	5.605	4.549	81,16	724	12,92	361	6,44
4to	5.073	4.305	84,86	530	10,45	260	5,13

POLÍTICA DE APOYO A LOS PRIMEROS GRADOS DEL NIVEL BÁSICO DE LECTURA, ESCRITURA Y MATEMÁTICAS

Resultados Indicadores Educativos

Regional 12

2014-2015							
Grado	Matrícula	Promoción	%	Repitencia	%	Deserción	%
1	1504	1.375	91,42	57	3,79	72	4,79
2	1598	1.463	91,55	66	4,13	69	4,32
3	1542	1.357	88,00	128	8,30	57	3,70
4	1700	1.534	90,24	93	5,47	73	4,29
2013-2014							
Grado	Matrícula	Promoción	%	Repitencia	%	Deserción	%
1	1994	1.640	82,25	208	10,43	146	7,32
2	1871	1.603	85,68	164	8,77	104	5,56
3	2009	1.637	81,48	255	12,69	117	5,82
4	1838	1.546	84,11	164	8,92	128	6,96
2012-2013							
Grado	Matrícula	Promoción	%	Repitencia	%	Deserción	%
1	1857	1.493	80,40	234	12,60	130	7,00
2	1750	1.473	84,17	185	10,57	92	5,26
3	1853	1.538	83,00	214	11,55	101	5,45
4	2062	1.709	82,88	218	10,57	135	6,55
2011-2012							
Grado	Matrícula	Promoción	%	Repitencia	%	Deserción	%
1	2102	1.742	82,87	232	11,04	128	6,09
2	1874	1.615	86,18	178	9,50	81	4,32
3	2246	1.855	82,59	311	13,85	80	3,56
4	2256	1.975	87,54	236	10,46	45	1,99

POLÍTICA DE APOYO A LOS PRIMEROS GRADOS DEL NIVEL BÁSICO DE LECTURA, ESCRITURA Y MATEMÁTICAS

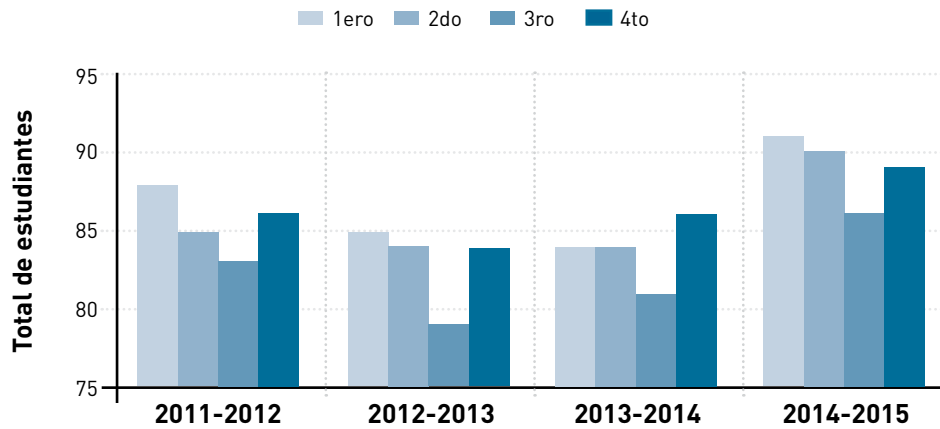
Resultados Indicadores Educativos

Regional 17

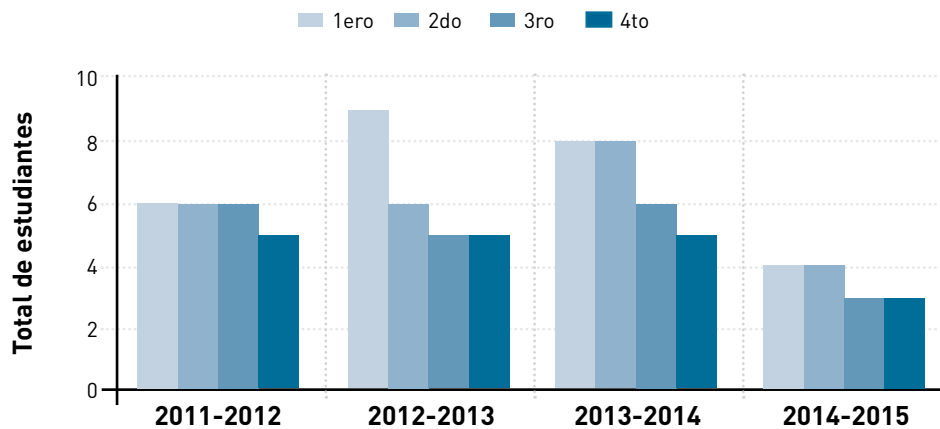
2014-2015							
Grado	Matrícula	Promoción	%	Repitencia	%	Deserción	%
1ro	1680	1.541	91,73	90	5,36	49	2,92
2do	1715	1.540	89,80	111	6,47	57	3,32
3ro	2050	1.789	87,27	168	8,20	83	4,05
4to	2059	1.817	88,25	129	6,27	80	3,89
2013-2014							
Grado	Matrícula	Promoción	%	Repitencia	%	Deserción	%
1ro	1716	1.510	88,00	126	7,34	80	4,66
2do	1884	1.641	87,10	161	8,55	77	4,09
3ro	2209	1.811	81,98	296	13,40	85	3,85
4to	2235	1.956	87,52	204	9,13	75	3,36
2012-2013							
Grado	Matrícula	Promoción	%	Repitencia	%	Deserción	%
1ro	1889	1.630	86,29	130	6,88	124	6,56
2do	2103	1.783	84,78	226	10,75	94	4,47
3ro	2342	1.914	81,73	307	13,11	115	4,91
4to	2426	2.066	85,16	271	11,17	83	3,42
2011-2012							
Grado	Matrícula	Promoción	%	Repitencia	%	Deserción	%
1ro	1642	1.447	88,12	128	7,80	64	3,90
2do	1903	1.594	83,76	228	11,98	67	3,52
3ro	2234	1.778	79,59	355	15,89	88	3,94
4to	2119	1.788	84,38	239	11,28	67	3,16

REPORTE POR REGIONAL: 05

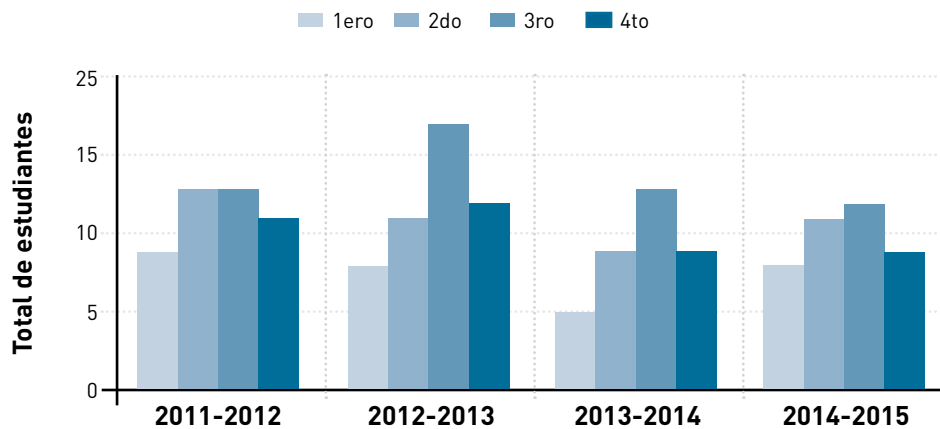
Promoción por año



Deserción por año

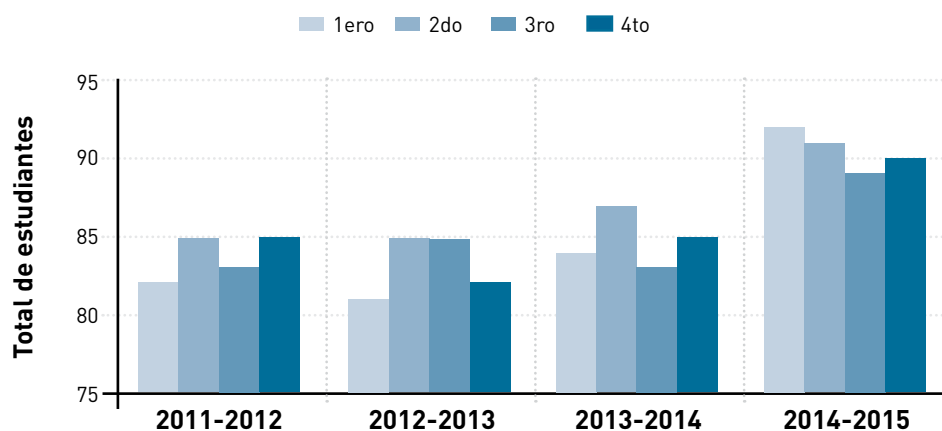


Repitencia por año

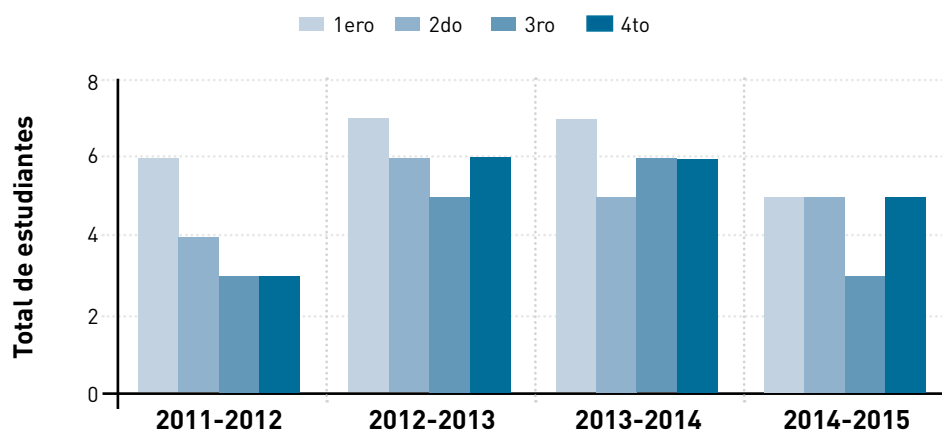


REPORTE POR REGIONAL: 12

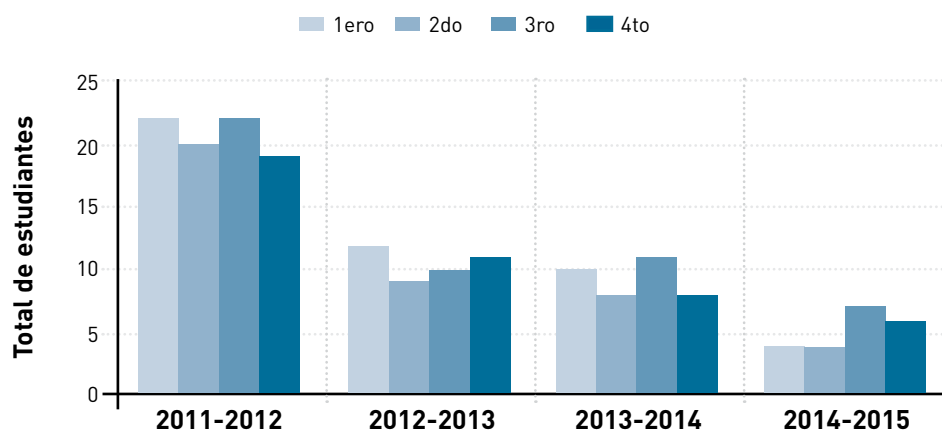
Promoción por año



Deserción por año

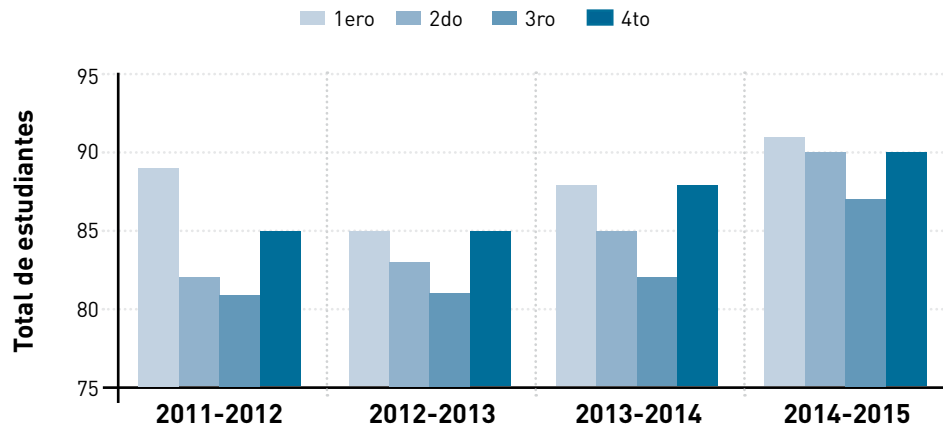


Repitencia por año

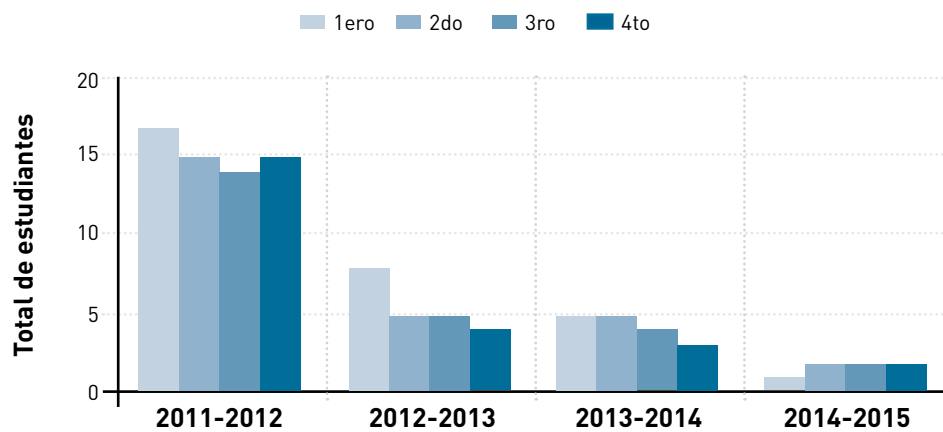


REPORTE POR REGIONAL: 17

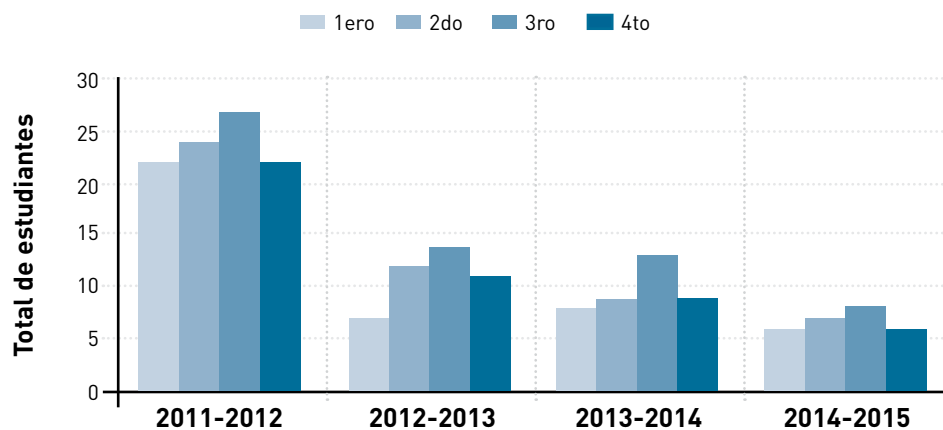
Promoción por año



Deserción por año



Repitencia por año



Anexo 4

Algunas cifras

Acompañamientos

ACOMPAÑAMIENTOS A LA PRÁCTICA									
	2011-2012	2012-2013		2013-2014		2014-2015		TOTAL	
	Lengua/ Matemáticas	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas	Lengua	Matemáticas
Primer Trimestre	394	542	222	1.066	481	486	240	7.733	3.256
Segundo Trimestre		638	210	795	359	1.080	356		
Tercer Trimestre		881	294	822	546	1.423	548		
Total	394	2.061	726	2.683	1.386	2.989	1.144	11383	

Capacitación Docentes

DOCENTES PARTICIPANTES EN TALLERES DE PROFUNDIZACIÓN DE LENGUA Y MATEMÁTICA	
2011-2012	1053 docentes
2013-2014	448 docentes
2014-2015	680 docentes

ARPAs

AULA DE RECURSOS PARA LOS APRENDIZAJES	
2011-2012	6,381 niños/as
2012-2013	7,093 niños/as
2013-2014	6,505 niños/as
2014-2015	4,325 niños/as

Anexo 5

CATEGORIZACION DE LOS CENTROS EDUCATIVOS INTERVENIDOS, SEGÚN SU NIVEL DE AVANCE EN LA POLÍTICA DE APOYO A LOS APRENDIZAJES EN LOS PRIMEROS GRADOS

Categorías	Criterios
Centros Educativos fortalecidos	<p>Desempeño altamente satisfactorio en la ejecución de las estrategias de intervención, basado en:</p> <ul style="list-style-type: none"> Evidencia de incremento en los aprendizajes de lengua y matemáticas en los primeros grados del Primer Ciclo del Nivel Primario. Mejoría sostenida en el tiempo en todos los indicadores de eficiencia interna (promoción, repitencia, deserción y sobreedad). Participación activa y sostenida de directores, coordinadores pedagógicos y docentes en estrategias de fortalecimiento profesional y de capacidades de gestión. Con equipos de gestión y equipo docente fortalecidos. Entre el 70 y 100% de los docentes de Primer Ciclo del Centro, han participado del programa de formación de lectura, escritura y matemáticas, y favorecen estos procesos. Centros educativos que dan muestras de capacidad para gestionar los procesos pedagógicos e institucionales y pueden continuar con autonomía su proceso de cambio. Escuelas que trabajan en equipo y toman decisiones en colectivo.
Centros Educativos en avance	<p>Desempeño satisfactorio en la ejecución de las estrategias de Intervención, basado en:</p> <ul style="list-style-type: none"> Evidencia de incremento en los aprendizajes de lengua y matemáticas en los primeros grados del primer ciclo del nivel primario. Mejoría sostenida en el tiempo en alguno de los indicadores de eficiencia interna (promoción, repitencia, deserción y sobreedad). Participación de directores, coordinadores pedagógicos y docentes en estrategias de fortalecimiento profesional y de capacidades de gestión. Entre el 40 y el 70% de los docentes de Primer Ciclo del Centro, han participado del programa de formación de lectura, escritura y matemáticas y favorecen estos procesos. Centros educativos que han mejorado su práctica educativa de manera significativa, pero que necesitan continuar siendo acompañados durante un tiempo en algunos aspectos: gestión institucional o pedagógica.
Centros Educativos en proceso	<p>Desempeño insuficiente en la ejecución de las estrategias de Intervención, basado en:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cambios en los aprendizajes de lengua o matemáticas en los primeros grados del Primer Ciclo del Nivel Primario y necesitan continuidad en los apoyos. Indicadores de eficiencia interna presentan cambios y necesitan continuidad en los apoyos (promoción, repitencia, deserción y sobreedad). Participación discontinua de directores, coordinadores pedagógicos y docentes en estrategias de fortalecimiento profesional y de capacidades de gestión. 40% o menos de los docentes de Primer Ciclo del Centro, han participado del programa de formación de lectura, escritura y matemáticas. Centro educativos, que a pesar de haber participado en el proceso formativo, aún tienen muchas necesidades de acompañamiento, tanto en la gestión institucional como pedagógica.

PROPUESTA DE FORMATO DE PRESENTACION DE LA CATEGORIZACION DE LOS CENTROS EDUCATIVOS INTERVENIDOS, SEGÚN SU NIVEL DE AVANCE EN LA POLÍTICA DE APOYO A LOS APRENDIZAJES EN LOS PRIMEROS GRADOS⁸

REGIONAL/ DISTRITO	CODIGO DEL CENTRO	NOMBRE DEL CENTRO	TIPO DE CENTRO INTERVENIDO ⁹	CANTIDAD DE AÑOS EN EL PROGRAMA	CATEGORIZACION
0501	03547	Porvenir I	AC	4	Fortalecido
0501	03544	San Francisco De Asís	AC	4	Fortalecido
0501	03601	Federico Bermudez	AC	4	Fortalecido
0501	03545	Barrio Lindo	AC	4	En Avance
0501	03548	Escuela Santa Fe	AC	4	En Avance
0501	03655	Guandules, Los	AC	4	En Avance
0501	12440	Padre Sillas-Porvenir li	AC	4	En Avance
0502	08313	Santa Clara De Asís	AC	4	Fortalecido
0502	03541	Puerto Rico	AC	4	Fortalecido
0502	03542	Juan Vicente Moscoso - Anexa	AC	4	En Avance
0502	03539	Luis Arturo Bermúdez	AC	4	En Proceso
0502	03567	Punta De Garza	AC	4	En Avance
0502	03540	Evangelina Rodríguez	AC	4	En Proceso
05-03	01729	Salome Ureña	AC	4	Fortalecido
05-03	01733	Cristo Rey	AC	4	En Avance
05-03	01741	Hicayagua	AC	4	Fortalecido
05-03	01732	Mercedes Laura A Guiar	AC	4	Fortalecido
05-03	01763	Concepción Bona	AC	4	En Avance
05-03	01766	Paulina Jiménez	AC	4	En Avance
05-03	01762	Bill Grant	AC	4	Fortalecido
05-03	01768	Tzu- Chi	AC	4	En Avance
05-04	04746	Julio Mateo Jiménez	AC	4	Fortalecido
0504	04767	Hatillos, Los	AC	4	Fortalecido
05-04	04745	Punta de Garza	AC	4	Fortalecido
05-04	04748	Juan Pablo Duarte	AC	4	Fortalecido
05-04	04835	Las Chinas	AC	4	En Proceso
05-05	04799	Elupina Cordero	AC	4	Fortalecido
05-05	04800	Abigaíl Mejía	AC	4	En Proceso
05-05	04803	Celedonia Dolores Fernández	AC	4	En Proceso
0506	03623	Divina Providencia Fe Y Alegría	AC	4	En avance

- 8 Organizar y ordenar por regional y distrito los centros que están en una misma categoría. Es decir, poner en secuencia los centros que están en una misma categoría, por ejemplo, colocar todos los centros fortalecidos, luego los que están en avance, seguido de los que están en proceso.
- 9 Indicar aquí si es el centro es de atención completa o atención parcial.

REGIONAL/ DISTRITO	CODIGO DEL CENTRO	NOMBRE DEL CENTRO	TIPO DE CENTRO INTERVENIDO ¹	CANTIDAD DE AÑOS EN EL PROGRAMA	CATEGORIZACION
0506	03621	Sor Leonor Gibb Fe y Alegría	AC	4	En avance
0506	03628	Batey Don Juan	AC	4	En proceso
0507	03572	Batey Gautier	AC	4	En proceso
0507	03582	Guayabal, El	AC	4	En proceso
0507	03568	María Nicolasa Billini	AC	4	En proceso
0508	03634	Fray Anton de Montesinos	AC	4	En avance
0508	03635	Virgen de la Caridad del Cobre-Fe y Alegría	AC	4	En avance
05-09	09219	Benito González	AC	4	En avance
05-09	04819	Barrio Nuevo	AC	4	En Proceso
05-09	04820	Barrio Español	AC	4	En Proceso
12-01	01608	Parroquial San José	AC	4	Fortalecido
12-01	01613	San Antonio de Padua	AC	4	Fortalecido
12-01	01720	Cerro Lindo	AC	4	En avance
12-01	01674	San Pedro	AC	4	En avance
12-01	01612	San Francisco de Asís	AC	4	En avance
12-01	01610	Don Pedro Tapia	AC	4	En avance
12-01	01713	Mamá Tingó	AC	4	En avance
12-01	01611	Hermanos Trejo	AC	4	En Proceso
12-02	01681	John F. Kennedy	AC	4	En avance
12-02	01675	Dionisio Arturo Troncoso	AC	4	En Proceso
12-03	01268	El Rosario	AC	4	Fortalecido
12-03	01267	Eloina Constanzo	AC	4	En avance
12-03	01269	Manuela Diez	AC	4	En avance
12-03	01769	Villa Guerrero	AC	4	En Proceso
12-04	01370	Lucas Guibbes	AC	4	Fortalecido
12-04	01369	Padre Daniel	AC	4	En avance
1701 Yamasá	04625	Buenos Aires	AC	4	Fortalecido
1701 Yamasá	04670	Mercedes Manzueta	AC	4	Fortalecido
1701 Yamasá	04610	Fray Pedro de Córdoba	AC	4	Fortalecido
1701 Yamasá	04611	Francisco Antonio	AC	4	En Avance
1701 Yamasá	04669	Rosalío de la Rosa	AC	4	En Avance
1701 Yamasá	04630	Ramón Emilio Caba	AC	4	En Avance
1701 Yamasá	04642	Cristina Helena	AC	4	En proceso
1701 Yamasá	04667	Isabel de León	AC	4	En proceso
1702 Monte Plata	04497	José del Carmen Ramírez	AC	4	Fortalecido
1702 Monte Plata	04505	Boya	AC	4	Fortalecido
1702 Monte Plata	04733	Esperanza Montañó	AC	4	Fortalecido
1702 Monte Plata	04502	Cacique	AC	4	Fortalecido
1702 Monte Plata	04516	El Laurel	AC	4	Fortalecido

SISTEMATIZACIÓN DE LA POLÍTICA DE APOYO A LOS APRENDIZAJES DE LECTURA, ESCRITURA Y MATEMÁTICA DE LOS PRIMEROS GRADOS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN LA REGIÓN ESTE DE REPÚBLICA DOMINICANA

REGIONAL/ DISTRITO	CODIGO DEL CENTRO	NOMBRE DEL CENTRO	TIPO DE CENTRO INTERVENIDO ¹	CANTIDAD DE AÑOS EN EL PROGRAMA	CATEGORIZACION
1702 Monte Plata	04532	Mata los Indios	AC	4	Fortalecido
1702 Monte Plata	04527	Chirino	AC	4	En Avance
1702 Monte Plata	04514	El Deán	AC	4	En Avance
1702 Monte Plata	04671	Don Juan	AC	4	En Avance
1702 Monte Plata	04517	La Jagua	AC	4	En Avance
1702 Monte Plata	04522	Río Boya	AC	4	En Avance
1702 Monte Plata	04496	Fernando Arturo de Meriño	AC	4	En Avance
1702 Monte Plata	09184	Cocref-Bermejo	AC	4	En Avance
1702 Monte Plata	04498	Parroquial Padre Arturo	AC	4	En Avance
1702 Monte Plata	04672	Frías	AC	4	En Avance
1702 Monte Plata	04518	Luisa Blanca	AC	4	En proceso
1702 Monte Plata	04676	El Bosque	AC	4	En proceso
1702 Monte Plata	04526	San Francisco	AC	4	En proceso
1702 Monte Plata	00197	Dr. José Francisco Peña Gómez (Luisa Prieta)	AC	4	En proceso
1702 Monte Plata	04741	Pilancón (Gregorio Luperón)	AC	4	En proceso
1703 Bayaguana	04537	Morayma Veloz de Báez	AC	4	Fortalecido
1703 Bayaguana	04742	Adonái	AC	4	En Avance
1703 Bayaguana	04539	José Pantaleón Castillo	AC	4	En Avance
1703 Bayaguana	04538	Manuel Emilio de los Santos	AC	4	En Avance
1703 Bayaguana	04738	Gregorio Luperón- Pilanconcito	AC	4	En Avance
1703 Bayaguana	04706	Dominica	AC	4	En proceso
1704 Sabana Grande de Boyá	04598	Pastora Castillo	AC	4	Fortalecido
1704 Sabana Grande de Boyá	04714	Ana Virginia Reinoso	AC	4	En Avance
1704 Sabana Grande de Boyá	04579	Corazón De Jesús	AC	4	En proceso
1704 Sabana Grande de Boyá	04600	Andrés Bello	AC	4	En proceso
1704 Sabana Grande de Boyá	04589	Gonzalo	AC	4	En proceso
1705 Peralvillo	04684	Ramón Martínez	AC	4	Fortalecido
1705 Peralvillo	04681	Emilio Batista	AC	4	En Avance
1705 Peralvillo	04698	Braulio Ureña	AC	4	En Avance
1705 Peralvillo	04677	Eduardo Custodio	AC	4	En Proceso
1705 Peralvillo	04692	Andrés Díaz	AC	4	En Proceso

Anexo 6

Plan de la sistematización

Sistematización de la política del MINERD de apoyo a los aprendizajes de lectura, escritura y matemática de los primeros grados de educación básica en la región este de República Dominicana

Resumen del plan y los avances del proceso

Abril de 2015

**Por Francisco Cabrera Romero
Consultor**

I. Contextualización del proceso

El Ministerio de Educación ha realizado constantes esfuerzos para elevar la calidad de la educación y consecuentemente la calidad de los aprendizajes en la educación básica. Estos esfuerzos ha sido respaldados y acompañados por la Organización de los Estado Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura –OEI-, a la que se ha confiado la implementación de la Política de apoyo a los aprendizajes en los primeros grados de la educación básica, en la región Este del país.

En ese marco se ha creado una intervención que favorece las capacidades de los equipos humanos de los centros educativos, como actores clave para el logro de la calidad, así como la generación de contextos pedagógicos que favorecen el aprendizaje. La intervención dio inicio en 2011 y ha durado hasta la actualidad, habiendo sufrido adecuaciones que han buscado hacerla cada vez más efectiva.

Los beneficiarios directos son los estudiantes del primer ciclo del nivel básico de los centros educativos de las regionales 05, 12 y 17, correspondientes a las provincias de San Pedro de Macorís, Higüey y Monte Plata, respectivamente.

Este conjunto de acciones constituye un esquema de trabajo cuyos resultados indican la importancia de ser sistematizado para aprovechar sus lecciones y generar la posibilidad de lograr mayores beneficios, incluyendo la posibilidad de la replicabilidad.

En este documento se plantea y organiza el proceso para la sistematización de la experiencia con fines de análisis, discusión y aprendizaje. Desde ese punto de vista, se prevé una serie de acciones que permiten recoger y organizar la experiencia y a la vez estudiarla para extraer los mayores aprendizajes posibles que sirvan para fortalecer nuevas intervenciones que hagan más factible el alcance de la calidad de la educación y los aprendizajes.

II. El concepto: Sistematización para el aprendizaje

La sistematización se entiende como un proceso de análisis y reflexión basado en una experiencia que implica la puesta en práctica y cuyo resultado permite principalmente enriquecer y perfeccionar las nuevas experiencias.

De manera que con base en una implementación ya sucedida, se enriquecen las futuras intervenciones a partir de las lecciones que se pueden aprender. En tal caso, el ejercicio de análisis de las fases, estrategias y acciones ofrece insumos para la reflexión crítica de la cual se obtienen elementos que son la base para la identificación de los aprendizajes que se pueden obtener de la experiencia.

Esta sistematización se orienta por el concepto desarrollado por Oscar Jara (1994) que plantea la sistematización como un ejercicio de “construcción de conocimiento de forma no tradicional”. Se basa en el concepto de “sistematización de experiencias” que producen reflexión profunda y le dan identidad específica a dichas experiencias. No solo desde un abordaje conceptual sino desde un marco de referencia histórica.

En tal sentido, se entiende que la sistematización lejos de terminar en un documento, en realidad es un proceso en sí mismo, que produce conocimientos y genera aprendizajes. Y como fenómeno de aprendizaje en tanto más participativo, mejor.

En este enfoque se valoran y atribuyen sentidos profundos a conceptos como los de “sistematización”, “proceso” y “experiencia”, que son la base para el ejercicio actual.

Desde este punto de vista no son suficientes los enfoques de sistematización que se limitan a dejar evidencia de lo sucedido, sin alcanzar a interpretar el conjunto de fenómenos que están en torno a una experiencia y por lo tanto desperdician la oportunidad de reflexionar y descubrir mejores formas de hacer las cosas.

El principal sentido de la sistematización es el futuro. Lo que se hará y cómo para ello se aprovechará lo que se ha podido aprender. Es importante advertir que los aprendizajes no saltan a la vista de forma automática; hay que construirlos y es ahí donde se hacen tan importantes el análisis y la reflexión.

El análisis se provoca de forma colectiva. No se trata del trabajo individual de alguien que escribe lo que ve, cree o considera. Hay un proceso de interlocución constante, de enriquecimiento de los conceptos y las ideas que circulan en torno al proceso. Por eso se hace participativa, porque muchos actores intervienen y ofrecen sus puntos de vista a partir de su vivencia. El valor de lo participativo es muy grande si se quiere generar aprendizaje.

Este tipo de información privilegia la recogida de perspectivas de quienes han participado de la experiencia desde distintos ángulos. La confrontación de tal experiencia es clave para generar los aprendizajes. A menudo lo que no se alcanza a comprender bien desde una posición se entiende desde otra. De tal manera que el ejercicio de reconstruir la experiencia permite esa circulación de ideas de donde se pueden extraer las lecciones que deben ser tenidas en cuenta para futuros procesos.

La sistematización concluye con un documento que recoge la experiencia los aprendizajes. Intenta ser un documento sencillo y que aborda lo esencial. Una suerte de resumen explicativo que si orienta por el interés de que la próxima vez, se haga de mejor manera.

III. Propósito del proceso¹:

Realizar un proceso de sistematización final que abarque la intervención realizada por OEI en la región Este de la República Dominicana y que ofrezca un análisis de los procesos impulsados por la OEI desde sus inicios (a finales del 2011) hasta la fecha actual. La sistematización deberá implicar un análisis de los procesos realizados en los que se evidencien las fortalezas y debilidades, así como también las oportunidades de mejora para el sistema que se hayan generado a partir de la intervención realizada.

1 Tomado de los términos de referencia.

IV. Productos²:

1. Un documento del plan de trabajo a desarrollar, especificando las estrategias metodológicas cuantitativas y cualitativas, y las propuestas de instrumentos; los actores a involucrar, la cantidad y lugares de visitas para el levantamiento de información, así como el cronograma de trabajo.
2. Un informe preliminar, para socializar con el equipo técnico de OEI, donde consten los avances realizados, principales hallazgos.
3. Un documento final donde consten los resultados de los objetivos específicos de los presentes TDR's, así como los anexos y soportes correspondientes.

V. Un proceso en cinco momentos:

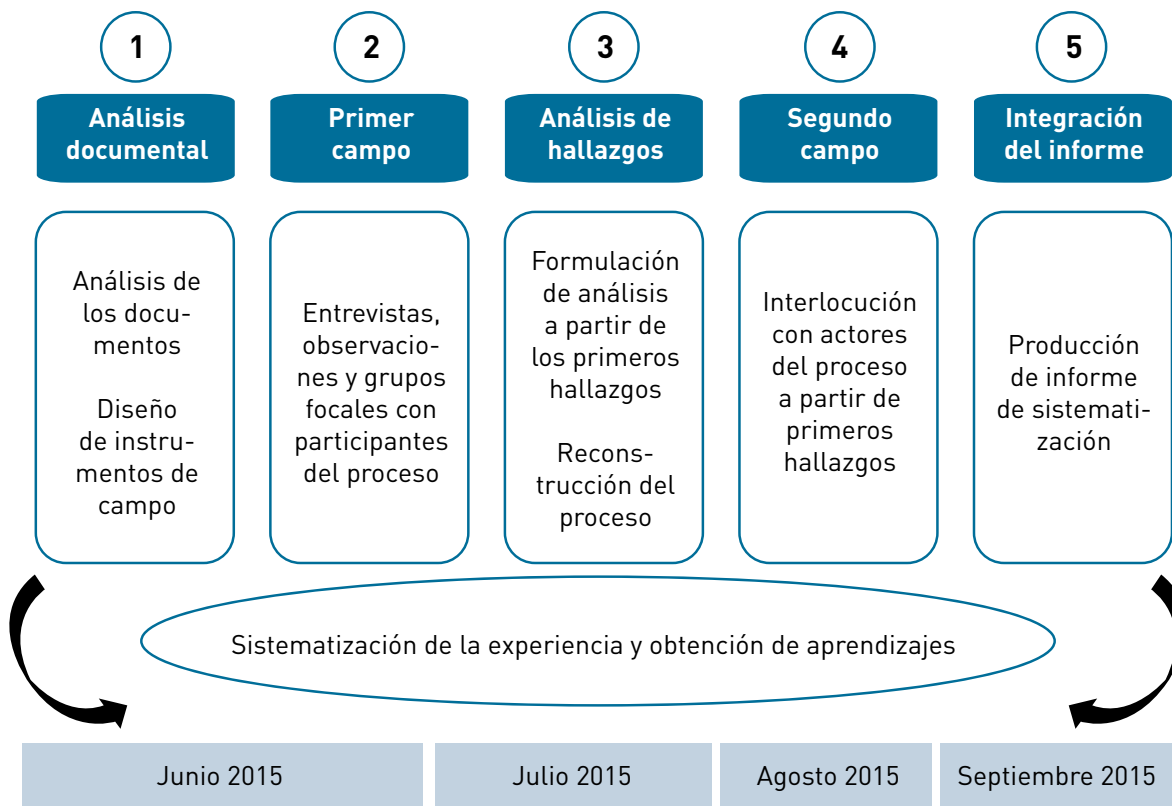
El proceso de trabajo se organiza en cinco momentos que se siguen de forma secuencial, sin que esto impida que algunos puedan ir avanzando en forma paralela. Para este caso los momentos que se han desarrollado son:

- Primer momento: Análisis documental y preparación de instrumental de campo.
- Segundo momento: Primera fase de campo: Levantado de testimonios de distintos actores centrales en el proceso.
- Tercer momento: Análisis de la información reunida en campo y cruce con la teoría del proceso.
- Cuarto momento: Segunda fase de campo: Intercambio de valoraciones con actores del proceso y reconocimiento de nuevos hallazgos.
- Quinto momento: Integración del documento de sistematización y discusión.

El proceso se desarrolla pretendiendo mantener la veracidad de lo actuado. Si bien el ejercicio participativo acarrea importantes cuotas de subjetividad, también es necesario indicar que la sistematización implica la acción de discriminación entre la información objetiva de la mera apreciación. Por esa razón es tan importante hacer la relación entre lo documentado y lo testimonial, porque el sustento de la sistematización parte de la combinación de ambas fuentes.

El paso inicial ha implicado al revisión cuidadosa se una larga lista de documentos que fueron producidos a propósito de la intervención. Estos documentos ofrecen una mirada de lo que

2 Ídem.



se propuso hacer y de lo que se hizo. Ofrece elementos que constituyen información dura que sirve de base para análisis posteriores.

Luego se da una fase de campo que implica el contraste de los documentos a la realidad. En este momento se abre el proceso para acoger una larga serie de miradas. Muchos actores comparten su vivencia. La vivencia no es siempre un análisis académico, contiene relatos, valoraciones, prejuicios, suposiciones, información objetiva y subjetiva, etc. Pero constituye una muy rica fuente de información.

A continuación se realiza el análisis de los hallazgos de campo y de la confrontación de éstos con la información documental. Este ejercicio sirve para aproximarse a aquello que se considera verídico y sustentable.

Más adelante un segundo trabajo de campo que procura afinar detalles y se enfoca más en las valoraciones. Tiene un carácter valorativo de la experiencia. En esta parte los actores no solo dicen lo que vivieron sino que lo califican, identifican vacíos, debilidades, fortalezas y alcances.

Finalmente hay un proceso de integración del informe final. El informe se estructura de una manera sencilla y directa. Recoge lo que ha sido en esencia la intervención y reconoce los factores internos y externos llevaron a los resultados esperados.

Perspectiva incluyente: En el desarrollo del proceso tanto como en el documento final se observarán cuidadosamente criterios de inclusión y de respecto a la diversidad en todo sentido. Desde ese punto de vista se buscará incluir a personas con diversidad de experiencias.

Perspectiva de género: En el desarrollo del proceso así como en el producto final se observará la equidad de género.

Características de la información reunida

La información que se incluye en el informe de sistematización no puede ser de cualquier tipo. Debe ser producto de los momentos del proceso. De esa cuenta que se puede reconocer varias características:

- Sustentable. Toda la información que se indica se puede sustentar con evidencias documentales o testimoniales.
- Verídica. Está basada en hechos.
- Valorativa. Buena parte de la información responde a criterios de valor que son externados por los informantes así como por quien sistematiza.
- Generada por la experiencia. Todo cuanto se reporta y analiza forma parte de una u otra manera de la intervención humana.

De tal modo que un conjunto de instrumentos, testimonios y documentos de distinta naturaleza, respaldan lo que se afirma.

La información reunida permite llegar a la reconstrucción de la experiencia. La reconstrucción lleva a dos elementos que son las vías de salida de la sistematización: Los aprendizajes y las recomendaciones para siguientes procesos.

Este proceso se puede representar de la siguiente manera:



1. Técnicas utilizadas

Para el trabajo de gabinete se utilizan técnicas de análisis documental. Esto es fundamentalmente:

- Lectura crítica de los documentos calve.
- Intersección y análisis de documentos (cruce de planes e informes).
- Análisis de principales hallazgos y factores externos reportados.
- Construcción de esquemas del proceso.

El trabajo de levantado de la información de campo utiliza tres técnicas:

- Entrevistas individuales.
- Grupos focales.
- Reuniones de análisis y valoración.

Las entrevistas se realizadas con los siguientes criterios:

- Entrevista directa (cara a cara).
- Entrevista semiestructurada.
- Con un instrumento base (flexible).
- La entrevista abordará diferentes ámbitos de la experiencia del participante según su participación en el proceso.

Los grupos focales se realizarán con los siguientes criterios:

- Con grupos de informantes que han tenido la experiencia directa de participación en el proceso.

- Con grupos no menores de cinco y no mayores de ocho participantes.
- Con una agenda de conversación propuesta por el consultor.
- En un lugar adecuado que evite las interrupciones.
- Procurando equidad de género en entre los participantes.

Las reuniones de análisis y valoración se realizan, una por cada regional, con los equipos de gestión de una muestra de los centros educativos y por separado con los directores distritales y regionales del MINERD que corresponden al área de acción de la intervención.

2. Fuentes de información

Para este proceso se ha consultado una amplia lista de documentos y de informantes clave que se refieren a continuación:

2.1 Documentos clave

1. Documento de proyecto/propuesta acordada entre OEI y MINERD.
2. Diseños de procesos de formación y fortalecimiento de capacidades.
3. Materiales de apoyo producidos para procesos de formación y fortalecimiento de capacidades.
4. Instructivos para actividades de visita y acompañamiento en centros educativos.
5. Documentos orientadores del proceso de trabajo colaborativo.
6. Documentos conceptuales de las intervenciones específicas, en particular sobre:
 - a. Profundización de Lengua Española y Matemáticas, dirigida a docentes.
 - b. Desarrollo personal docente.
 - c. Encuentros de técnicos.
 - d. Enriquecimiento cultural.
 - e. Proyectos innovadores.
 - f. Red de directores.
 - g. Formación en TICs.
 - h. Trabajo colaborativo.
7. Estadísticas de eficiencia interna de los centros educativos intervenidos.
8. Estadísticas educativas y sociales nacionales y en particular de la región intervenida.
9. Informes periódicos de la implementación.
10. Disposiciones legales y normativas o políticas del MINERD relacionadas con la Política de apoyo a los aprendizajes en los primeros grados de la educación básica.

Anexo 7

Fuentes de información

Para este proceso se ha consultado una amplia lista de documentos y de informantes clave que se refieren a continuación:

1. Documentos clave

1. Documento de proyecto/propuesta acordada entre OEI y MINERD.
2. Diseños de procesos de formación y fortalecimiento de capacidades.
3. Materiales de apoyo producidos para procesos de formación y fortalecimiento de capacidades.
4. Instructivos para actividades de visita y acompañamiento en centros educativos.
5. Documentos orientadores del proceso de trabajo colaborativo.
6. Documentos conceptuales de las intervenciones específicas, en particular sobre:
 - a. Profundización de Lengua Española y Matemáticas, dirigida a docentes.
 - b. Desarrollo personal docente.
 - c. Encuentros de técnicos.
 - d. Enriquecimiento cultural.
 - e. Proyectos innovadores.
 - f. Red de directores.
 - g. Formación en TICs.
 - h. Trabajo colaborativo.
7. Estadísticas de eficiencia interna de los centros educativos intervenidos.
8. Estadísticas educativas y sociales nacionales y en particular de la región intervenida.
9. Informes periódicos de la implementación.
10. Disposiciones legales y normativas o políticas del MINERD relacionadas con la Política de apoyo a los aprendizajes en los primeros grados de la educación básica.

2. Entrevistas individuales:

#	Nombre	Función o cargo
1	Ángela Abreu	Responsable de acompañar a directores de las escuelas. Encargada de gestión.
2	Berenice Pacheco	Especialista en educación y cultura escrita
3	Margarita Heinsen y Sofía Maratos	Encargadas del componente de formación personal docente
4	María Isabel Inchaustegui	Especialista del área de lengua española
5	Nurys González	Especialista del área de matemática
6	Rocío Hernández	Estrategia de desarrollo personal de docentes
7	Ancell Schecker	Directora de evaluación MINERD
8	Minerva Vincent	Ex Viceministra de Educación

3. Grupos focales:

#	Participantes	Lugar
1	Docentes itinerantes (ARPAs)	Hato Mayor
2	Docentes que participaron del proceso de desarrollo personal	Hato Mayor
3	Docentes participantes en estrategias de trabajo colaborativo	Higüey
4	Coordinadoras	Higüey
5	Docentes que participaron en procesos de profundización	Higüey
6	Niños líderes cuenta cuentos	Higüey
7	Coordinadoras que han participado en formación de matemáticas	Monte Plata
8	Coordinadoras que han participado en formación de lengua española	Monte Plata
9	Docentes que participaron en intercambios	Monte Plata
10	Tutoras de niños con necesidades especiales	Monte Plata
11	Docentes participantes de redes	Yamasa, Monte Plata
12	Coordinadoras	San Pedro de Macorís
13	Directores de centros educativos	San Pedro de Macorís

4. Reuniones de análisis y valoración:

#	Participantes	Lugar
1	Directores distritales y regionales (05, 12 y 17)	Santo Domingo
2	Equipos de gestión de centros educativos regional 05	San Pedro de Macorís
3	Equipos de gestión de centros educativos regional 12	Higüey
4	Equipos de gestión de centros educativos regional 17	Monte Plata

5. Reuniones de información y coordinación en diversas ocasiones:

#	Nombre	Función o cargo
1	Catalina Andújar	Representante de OEI en República Dominicana
2	Analía Roseli	Directora de programas y proyectos OEI República Dominicana
3	Luisa Medina	Responsable técnica de regional 17
4	Arlety Suero	Responsable técnica de regional 05
5	Lady Laura Liriano	Responsable técnica de regional 12
6	Gineida Castillo	Especialista en educación

Cada una de estas actividades ha contado con una guía flexible que sirvió como base para el levantado de información. En todos los casos la información obtenida ha sido útil.

Como se puede notar, hay una amplia variedad de informantes que permite tener una idea completa enriquecida desde distintos puntos de vista. En particular se ha buscado contar con una sólida representación de los docentes y en general del personal de los centros educativos, lo que se ha logrado en buena medida.

Anexo 8 CATÁLOGO



