

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA MADRE Y MAESTRA
VICERRECTORIA DE POSTGRADO



Proyecto de investigación Final para optar por el título de
Maestría en Gestión y Liderazgo Educativo

Título de la investigación

Conocimientos de los gestores y docentes del enfoque basado en competencias del Primer Ciclo del Nivel Primario de las escuelas Rubén Valdés Sánchez, Milila Antonia Báez y Las Margaritas del Distrito escolar 15-01 de Los Alcarrizos.

Sustentantes:

Luis Antonio Forch Carrasco	20147320
Agustín Lebrón	20147466
Carlos Augusto Suárez Soler	20147472

Asesora de Contenido

Geynmi Pichardo Mancebo

Asesora de metodología

Jeanette M. Chaljub Hasbun

Santo Domingo, R.D

Enero, 2017

Derecho de autor

Nosotros, Luis Antonio Forch Carrasco, Agustín Lebrón y Carlos Augusto Suárez Soler, a través del presente documento, autorizamos a la biblioteca de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra a reproducir total o parcialmente nuestra tesis, tanto en soporte físico como digital, y a ponerla a disposición del público, mediante cualquier medio conocido(físico, en línea) o por conocer. Cualquier reproducción de este documento no debe ser para uso comercial o de lucro

9 de diciembre 2016

<i>Nombres</i>	<i>Matricula</i>	<i>Firma</i>
<i>Luis Antonio Forch Carrasco</i>	<i>2014-7320</i>	
<i>Agustín Lebrón</i>	<i>2014-7466</i>	
<i>Carlos Augusto Suárez Soler</i>	<i>2014-7482</i>	

Dedicatoria y agradecimiento

Primero a Dios porque sin el nada es posible y llegamos al final.

A mi esposa Rosa Elizabeth Sierra Díaz, mis hijas Camily Suarez Sierra y Elisanna Suarez Sierra, por tener tanta paciencia esperándome solas en casa, a mis padres Nicolás Augusto Suárez (Fallecido) y mi Madre Teodora Soler Bautista por ser mi inspiración siempre diciéndome desde que salí de sus brazos hace 20 años que tenía su apoyo para estudiar y avanzar, ya que era su herencia estudiar y alcanza tus metas.

A mis compañeros de tesis Agustín Lebrón y Luis Forch por compartir estas experiencias durante estos dos años de arduo trabajo, mis compañeros de trabajo quienes siempre me apoyaron en el centro en mi ausencia con su apoyo y cooperación para que concluya mis compromisos en la Universidad.

A la Asesora metodológica Jeanette M. Chaljub Hasbun

A la asesora de contenidos Geynmi Mancebo

A Rosa Noyola coordinadora de Académica de Posgrado

A la universidad Católica Madre y Maestra

Al MINERD e INAFOCAN por creer en que la formación de los directivos y docentes es una de las base de cambiar nuestro sistema educativo.

A Dios:

Padre del universo, creador de todas las cosas, quien nos ha dado la oportunidad de llevar hasta el final nuestros más anhelados deseos, obteniendo el triunfo. Gracias, Dios, por no abandonarnos.

A la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra y la Unidad de Postgrado. Gracias, por abrirme sus puertas.

A la Lic. Rosa Noyola Coordinadora Académica de PosTgrado.

Por habernos soportado con amor y comprensión durante todo el trayecto de la

Maestría.

A la Asesora de Metodología Maestra Jeanette M. Chaljud Hasbún.

Por sus esfuerzos para lograr lo mejor de nosotros.

A la Asesora de contenidos Maestra Geynmi Mancebo.

Por su paciencia, tolerancia y sacrificios para apoyarnos a lograr nuestro mayor anhelo. Gracias de corazón, por haber hecho posible este triunfo nuestro y vuestro.

Al Director Del Distrito 15-01, Rafael Emiliano Cuello Reyes.

Por ser tolerante y comprensivo, dándonos todo el apoyo que necesitamos en todo este tiempo de ausencia en nuestros Centros Educativos. Muchas gracias... mi equipo de trabajo del Osvaldo Bazil.

Gracias por soportar mi ausencia en diversas ocasiones.

A mis compañeros: Carlos Augusto Suarez Soler y Luis Antonio Forch Carrasco.

Por ser tolerantes, comprensivos, dedicados y entregados, para el logro de la meta propuesta.

Al Dios Todopoderoso:

Por darme tantas cosas agradables que me llenan de satisfacción, gracias mi Dios por tanto amor para conmigo y con los míos.

A mi madre Teodocia Lebrón (fallecida)

Por concebirme, cuidarme con tanto amor, guiar mis primeros pasos, por enseñarme lo valioso del amor y respeto a los demás. Gracias madre por ser digna de imitar.

A mi esposa Ana Julia Azcona Gómez:

Por todo el amor que me da, por la felicidad que disfrutamos juntos. Por tu apoyo incondicional, tanto económico como moral. Eres tú mi principal colaboradora. Gracias por haber soportado mis ausencias, madrugadas de soledad, noches de frío en esta larga espera. Gracias esposa mía, por brindarme tanto amor y comprensión.

A mis hijos Julissa Carolina, Julio Augusto y Julia Natali Lebrón Azcona:

Razones de mí existir, son ustedes los más hermosos que me ha dado Dios. Mis hijos esfuércese en la vida, trácense metas. El ser humano no se rinde, luchen para lograr los objetivos que se han trazado.

A Julio Augusto Lebrón Azcona:

Por todo el apoyo brindado en todo este proceso de la Maestría, tanto moral como espiritual. A ti te dedico todo este esfuerzo.

Primero a Dios el Todopoderoso por darme la fortaleza de llegar hasta el final.

A mi esposa Keisy Cuevas Ruiz, por ser la gran motivadora y por su comprensión y tolerancia conmigo.

A mis hijos: Katherine, Alam y Eric que son los más grandes que me ha dado Dios y que les sirva de ejemplo de que a pesar de las limitantes si se puede.

A mis padres que aunque hoy no existen pero me dieron esta vida con humildad y dedicación.

A mis hermanos que de una u otra forman han colaborado para mi preparación.

Mi agradecimiento especial a mis compañeros Carlos Suarez, Agustín Lebrón y Darío Danilo Ramírez.

A mi Asesora metodológica Jeanette M. Charjub Hasbun

A mi Asesora de contenidos Geynmi Mancebo.

Gracias.

Luis Antonio Forch Carrasco

Agustín Lebrón

Carlos Augusto Suárez Soler

Tabla de contenido	Página
Introducción -----	i
Resumen -----	ii
Agradecimientos y dedicatoria -----	iii
Capítulo I: Aspectos introductorios del estudio	
1.1 Antecedentes y descripción del problema -----	1
1.2 Formulación del problema-----	4
1.3 Pregunta y subpreguntas -----	6
1.4 Objetivos de la investigación-----	6
1.4.1 General -----	6
1.4.2 Específicos-----	7
1.5 Justificación-----	7
Capítulo II: Fundamentos Teóricos	
2.1 Constructivismo y enfoque de competencias -----	9
2.2 Enfoque socio-critico-----	10
2.2.1 Enfoque -----	10
2.3 Enfoque de competencias-----	10
2.4 Vinculación de los tres enfoques -----	11
2.5 Competencias-----	12
2.6 Competencias fundamentales -----	13
2.7 Competencias específicas-----	13
2.8 Competencias laborales-profesionales-----	14
2.9 Rol del personal directivo escolar -----	14
2.10 Educación Primaria -----	17
2.11 Modelo Pedagógico Primer Ciclo Nivel Primario-----	18
2.12 Propósito del modelo pedagógico-----	18
2.13 La unidad pedagógica en torno a la alfabetización inicial -----	22
2.14 Diversidad textual -----	22
2.15 Enfoque del aprendizaje matemático para la formación de una ciudadanía crítica -----	24
2.16 Estrategias para desarrollar competencias en el área de matemática -----	24

2.17 Planificación de los procesos de alfabetización inicial -----	25
2.18 Referentes de la planificación docente para la alfabetización -----	25
2.19 Perfil de egreso evidenciado con las competencias fundamentales -----	26
2.20 Momento del año escolar y efemérides -----	27
2.21 Estrategias que ayudan el desarrollo de competencias y el proceso de alfabetización en el Primer Ciclo del Nivel Primario -----	28
2.22 El juego, el movimiento y las actividades lúdicas -----	28
2.23 Producciones escritas desde situaciones significativas -----	29
2.24 Atención a la diversidad en el Primer Ciclo del Nivel Primario-----	31
2.25 Sistema de apoyo a los aprendizajes-----	31
2.26 Salón de clase -----	32
2.27 El salón de clase propicia el cuidado del entorno-----	33
2.28 Espacio en el salón de clase-----	33
2.29 Espacio para las producciones de los niños-----	34
2.30 Espacio para la producción individual -----	35
2.31 Materiales didácticos-----	35
2.32 Los murales de aprendizaje -----	36
2.33 Orientaciones para el uso del cuaderno Primer Ciclo del nivel Primario-	38
2.34 Caligrafía y tipos de letras -----	38
2.35 Tipo de letra en el Primer Ciclo -----	39
2.36 La biblioteca escolar -----	39
2.37 Relaciones respetuosa y el buen trato -----	39
2.38 Aprendizaje cooperativo y participativo -----	39
2.39 Conformación de grupo de aprendizaje -----	40
2.40 Tutoría entre pares-----	40
2.41 Consejos de curso y gobierno escolar -----	41
2.42 Consejo de curso-----	41
2.43 Gobierno escolar-----	42
2.44 Los equipo y comité de trabajo-----	42
2.45 Cuidado de la vida-----	42
2.46 Cuidado de alimentación -----	42

2.47 Mensajeros de amor y paz-----	43
2.48 Organización del equipo pedagógico-----	43
2.49 Encuentro de todos -----	44
2.50 Recreo y receso -----	44
2.51 Evaluación y cierre del día-----	45
2.52 Las tareas escolares -----	45
2.53 El cuidado de los niños: una responsabilidad de toda la escuela -----	46
2.54 Ciclo con el Nivel inicial articulación del Primer grado-----	46
2.55 Espacio reflexivo de la práctica pedagógica-----	47
2.56 Estrategia, enseñanza y aprendizaje por competencias -----	51
2.57 Se sugiere algunas estrategias y técnicas -----	52
2.58 Los medios y recursos para el aprendizaje-----	54
2.59 La evaluación de los aprendizajes -----	55
2.60 Evaluación de competencias en el Nivel Primario-----	56
2.61 Tipos de evaluación -----	56
2.62 Evaluación según sus participantes -----	58
2.63 Evaluación de las competencias en el Nivel Primario -----	58
2.64 Responsabilidades en la comunidad educativa en el proceso de evaluación de los aprendizajes en el nivel Primario -----	59
2.65 Reporte de evaluación de los aprendizajes -----	59
2.66 Registro de grado-----	59
2.67 Informe de evaluación de los aprendizajes -----	59

Capítulo III: Marco Metodológico

3.1 Enfoque y tipos de estudio -----	60
3.2 Limitaciones -----	60
3.3 Población y muestra -----	60
3.4 Técnica -----	61
3.5 Plan de Análisis -----	62

Capítulo IV: Análisis de Resultados

4.1 Tabla y gráfico	
---------------------	--

Índice de tabla docentes y directivos

Tabla 1 -----	64
Tabla 2 -----	65
Tabla 3 -----	66
Tabla 4 -----	67
Tabla 5 -----	68
Tabla 6 -----	69
Tabla 7 -----	70
Tabla 8 -----	71
Tabla 9 -----	72
Tabla 10 -----	73
Tabla 11 -----	74
Tabla 12 -----	75
Tabla 13 -----	76
Tabla 14 -----	77
Tabla 15 -----	78
Tabla 16 -----	79
Tabla 17 -----	80
Tabla 18 -----	81
Tabla 19 -----	82
Tabla 20 -----	83
Tabla 21 -----	84
Tabla 22 -----	85
Tabla 23 -----	86
Tabla 24 -----	87
Tabla 25 -----	88
Gráfica 1	89

Capítulo V: Resultados y Recomendaciones

5.1 Resultados-----	91
5.2 Recomendaciones -----	93

5.3 Propuesta -----	93
---------------------	----

Índice de Anexos

Instrumento de Investigación -----	1
Consentimiento Informado -----	2
Fotos -----	3

Resumen

La propuesta de este estudio investigativo fue diagnosticar el Nivel de Conocimiento que tienen los gestores y docentes del enfoque basado en competencia de las escuelas Rubén Valdés Sánchez, Milila Antonia Báez y Las Margaritas, localizadas en las comunidades Piedra Gorda, Frasquito Gómez y Hato Viejo del distrito 15-01 de los Alcarizos. Fue de enfoque cualitativo con rasgos cuantitativo, se utilizó la técnica de la entrevista, la muestra fue intencionada a ocho directivos, de un total de nueve y ha nueve docentes de un total de dieciocho, el principal hallazgo fue que los gestores y docentes conocen y aplican mínimamente las técnicas de este enfoque.

Palabras clave: Conocimiento, enfoque, competencia, gestores y docentes.

Tema

Conocimiento de los gestores y docentes del enfoque basado en competencias del Primer Ciclo del Nivel Primario de las escuelas Rubén Valdés Sánchez, Milila Antonia Báez y Las Margaritas del Distrito escolar 15-01 de Los Alcarrizos.

Introducción

El presente estudio investigativo espera diagnosticar los conocimientos de los gestores y docentes del enfoque basado en competencias en el Primer Ciclo del Nivel Primario de los Centros Educativos Rubén Valdés Sánchez, Milila Antonia Báez y Las Margaritas.

En el segundo capítulo, se responden las interrogantes planteadas utilizando autores y teorías que describan el conocimiento que tienen los gestores y docentes sobre el enfoque basado en competencias. En la primera parte, el marco teórico, que inicia con las teorías pedagógicas contemporáneas: Enfoque constructivista, enfoque socio-critico (histórico), enfoque de competencias, perspectivas conductista y tecnológica. Más adelante se centra en el Diseño Curricular Nivel Primario de la República Dominicana, Jacques Delors, Tiburcio Moreno Olivos, entre otros.

A continuación el tercer capítulo establece la metodología, donde se describe el enfoque del estudio; el cual responde a lo descriptivo, utilizando aspectos de indagaciones cualitativas. Inicialmente, en este se plantea utilizar la técnica del cuestionario, que consiste en veinticinco preguntas a directivos y docentes para recabar las informaciones pertinentes. Más adelante, se planea trabajar con una muestra intencionada de ocho gestores y nueve docentes, de una población total de nueve gestores y dieciocho docentes.

Luego, el cuarto capítulo presenta los resultados y su discusión, el estudio hace el análisis partiendo de la revisión de los planteamientos, conocimientos de los gestores y docentes en el enfoque basado en competencias. Se utiliza esta información, comparándola con los datos recogidos sobre la comprensión de los gestores y docentes sobre el enfoque basado en competencias. Los resultados hallados son presentados en forma de tablas y gráficos; donde, las interrogantes de la investigación se responden primero a la luz de las teorías modernas y, luego por un análisis de los autores y la realidad encontrada en los centros educativos Rubén Valdés Sánchez; Milila Antonia Báez y Las Margaritas.

En el último capítulo, se presenta las conclusiones y recomendaciones. Estas, se realizan de acuerdo a los objetivos establecidos por el estudio del conocimiento de los gestores y docentes del enfoque basado en competencias. Finalmente el estudio cuenta con

una parte de referencias de los autores y el instrumento diseñado para la recolección de informaciones y datos.

Capítulo I: Aspectos Introdutorios del estudio.

1.1 Antecedentes y descripción del problema

En esta parte se abordan las experiencias de diversos autores que han incursionado en el tema o en cuestiones similares, que de algún modo arrojaran luces para la comprensión del conocimiento que tienen los gestores y docentes del enfoque basado en competencias.

La investigación realizada por Julia Guach, en Castillo Cuba (2010); titulada Gestión basada en competencia en las organizaciones laborales, buscaba como objetivo general compartir resultados teóricos esenciales en el estudio sobre el enfoque de competencias, importante tema que ocupa amplios espacios de debate en el ámbito internacional. El método fundamental utilizado fue analítico-sintético a partir de lo cual se revisó bibliografías relacionadas con aspectos que forman parte del debate internacional sobre el enfoque general de competencias. La mayor conclusión de este trabajo fue que la gestión basada en competencias, busca satisfacer las necesidades de educación permanente para mejorar la calidad y pertinencia de la formación de las personas que son el sujeto y objeto fundamental del cambio.

La investigación realizada por Eugenia de los Ángeles Represa, en el Salvador, Perú (2009), titulada “La competencia a lo largo de la historia “, buscaba como objetivo la capacitación basada en competencias surgiendo como una política educativa novedosa Europea y Latinoamericana, establecer de manera consensuada las competencias que deben tener los nuevos profesionales para sus comunidades. Este trabajo de enfoque cualitativo, la mayor conclusión fue que el Salvador no está solo en la implementación del enfoque por competencias. Son muchos los países que han implementado las competencias en el currículo educativo. Ahora bien se requiere el compromiso de todos los actores de las comunidades educativas en nuestros países.

La investigación realizada por Abel Pérez-Ruiz, (2014) en México, titulada Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto Latinoamericano, buscaba un balance de los diferentes tratamientos y enfoques que se han desarrollado alrededor de la gestión escolar en los últimos años. El objetivo general de ésta era identificar las distintas vertientes de análisis acerca de la nueva gestión pública aplicada a la educación como parte de los procesos de reforma educativa implementadas recientemente en algunos países de América Latina. Este trabajo fue de enfoque cualitativo. La mayor conclusión de estos principios ha dado lugar a resultados diversos y contrastantes que dan cuenta de realidades escolares heterogéneas, aun cuando las políticas públicas pretendan uniformarlas a partir de

determinadas prescripciones normativas.

La investigación realizada por Victoria, (2007), en Venezuela titulada: De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. Tiene como objetivo general presentar el proceso de transformación del perfil del docente tradicionalmente concebido en un perfil construido con un enfoque basado en competencias. Este trabajo fue de enfoque cualitativo se analizó la concepción de competencias y su relación con el aprendizaje, asumiendo que son el resultado de la integración dinámica de distintos tipos de conocimientos y prácticas (saberes). Su mayor conclusión fue las transformaciones a las cuales conduce el proceso de cambio de un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias.

Se asume que estos antecedentes son de mucha importancia, aunque los diferentes estudios consultados plantean distintas posiciones por ejemplo Guach, (2010) en Cuba sostiene que el enfoque por competencias es de ámbito internacional; Represa en el Perú señala que los nuevos profesionales de la educación deben adquirir un conjunto de competencias para fortalecer a sus comunidades; Pérez-Ruiz en México afirma que los enfoques han dado diversos resultados contrastantes; mientras que Galvis en Venezuela establece que el enfoque de competencias integra dinámicamente los conocimientos y practica, conduciendo a un cambio de perfil docente del tradicional al moderno.

La investigación realizada por Medina, Armentero, Guerero y Barquero, (2012) en México; titulada: las competencias generales desde una visión estratégicas de las organizaciones: un procedimiento para identificación y evaluación del desempeño, buscaba como objetivo general exponer las experiencias obtenidas en el proceso de identificación y evaluación de competencias gerenciales como una vía de mejorar el desempeño personal y organizacional. La metodología contempló el análisis documental. La mayor conclusión de esta investigación fue el rediseño curricular de la formación de directivos basada en competencias.

La investigación realizada por Eugenia de los ángeles Represa, en el salvador, Perú (2009), titulada “La competencia a lo largo de la historia”, buscaba como objetivo establecer de manera consensuada las competencias que deben tener los nuevos profesionales para sus comunidades. Este trabajo de enfoque cualitativo, concluye que el Salvador no está solo en la implementación del enfoque por competencias. Son muchos los países que han implementado las competencias en el currículo educativo.

La investigación realizada por Manuel Riesco González, (2008) en España, Titulada “El enfoque por competencia en la Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. Buscaba como objetivo la adquisición de competencias por los estudiantes; así como facilitar la movilidad estudiantil durante el periodo de formación y su contacto con el mundo profesional, además de promover el aprendizaje a lo largo de la vida. Este trabajo fue de enfoque descriptivo. La mayor conclusión fue analizar algunas implicaciones de dicho concepto sobre la planificación de la enseñanza y el aprendizaje en el nuevo contexto del espacio Europeo de educación superior.

La investigación realizada por Cruz Campusano, Viane Monserrat, (2013) en República Dominicana, titulada: Nivel de competencias y actitudes hacia las TIC por parte de los docentes de los centros educativos en Republica Dominicana. Buscaba como objetivo general determinar el nivel de formación del profesorado para el uso técnico y didáctico de las TIC en el aula y su actitud frente a la inserción de estas tecnologías en el desarrollo de sus prácticas de enseñanza. Este estudio es de tipo descriptivo con un enfoque cuantitativo. La mayor conclusión obtenida refleja la existencia de una alta necesidad formativa de los docentes de estos centros para el uso de las TIC.

Medina et. al en México, afirman que para la formación de los directivos en el enfoque basado en competencias es necesario el rediseño curricular; Malena, (2013) en República Dominicana, concluye en su estudio “Competencias relativas a las Tecnologías de la Información y la comunicación” que los formadores docentes no dominan las tecnologías para integrar a la práctica. Por otra parte, González en España asevera que si a nivel superior las competencias no son asumidas con sus implicaciones, es poco probable que se puedan aplicar en las escuelas para promover aprendizajes para toda la vida; finalmente, Campusano y Monserrat en República Dominicana, en su estudio “Nivel de Competencias y Actitudes hacia las TIC”, concluyeron que es urgente la formación de los docentes para el uso de las Tics en los centros educativos.

Los antecedentes tienen mucha relación con la investigación social que pretendemos realizar porque tratan de la gestión educativa de los directivos y docentes, del conocimiento que estos actores poseen del enfoque basado en competencias.

1.2 Formulación del problema

Cabe destacar que la educación primaria es fundamental y que sienta los cimientos para el aprendizaje de calidad; esta base se logra principalmente en los tres primeros años de escolaridad, que corresponden al Primer Ciclo de este Nivel. Esta fase escolar es esencial para que el estudiante pueda desarrollar las competencias de lectura, escritura y su pensamiento lógico matemático que son pilares para la ruta progreso de las competencias de otras asignaturas básicas (Ministerio de Educación de la Republica Dominicana, [MINERD], 2014).

En este sentido, analizar el rendimiento escolar de los primeros tres años es relevante, ya que constituye la base y garantiza el desarrollo posterior y exitoso en su trayectoria estudiantil. El logro de los objetivos en el Primer Ciclo de la Educación Primaria también, posibilita el éxito de los estudiantes.

De acuerdo con el (MINERD 2013) un mundo cada día más interrelacionado y en el que se da una creciente importancia a la aplicación creativa del conocimiento, se considera que en la Educación Primaria se deben construir las competencias elementales necesarias para avanzar en los siguientes niveles educativos que permitan asegurar una inserción adecuada de los individuos a la vida social y productiva; Tanto estatal como a nivel privado esta primera etapa de la formación escolar, prepara para continuar adquiriendo los conocimientos y habilidades que permitan a los sujetos tomar mejores decisiones relacionadas con su bienestar, estilo de vida sana, poseer actitudes y valores cívicos.

El nuevo modelo educativo para las próximas generaciones deberá potenciar las capacidades de cada ser humano de manera individual, pero, a la vez deberá permitir la confluencia de todas estas capacidades como una sola fuerza, (García Retana, 2011). Por ende, en los centros educativos Rubén Valdés Sánchez, Milila Antonia Báez y Las Margaritas, esta primera etapa escolar debe concentrarse en que el estudiante aprenda a leer y escribir, realizar operaciones aritméticas simples, además de los conocimientos necesarios de las asignaturas básicas.

En los primeros grados de los centros educativos identificados, se presentan ciertos inconvenientes en el proceso de alfabetización. Esto se evidencia cuando al ser promovidos a segundo grado la mayoría de los estudiantes leen de manera silábica y poco fluida, además desconocen las cantidades y los números hasta el vigésimo.

No obstante, estos centros tienen algunos programas de alfabetización, donde se involucran los padres y miembros de la comunidad, así como estudiantes de

educación. Proporcionándoles programas para aquellos estudiantes del Primer Ciclo del Nivel Primario de las escuelas Rubén Valdés Sánchez, Milila Antonia Báez y Las Margaritas, que tienen alguna necesidad en su alfabetización. Dentro estos programas se tienen el ABC español, donde los niños leen y cuentan jugando, creando un ambiente de fraternidad y amistad por todos los actores. Este es uno de los programas que más éxito ha tenido por la integración de la comunidad. Es oportuno señalar que con estos programas se ha logrado disminuir la repitencia, deserción y entran al nivel siguiente con mayor desarrollo.

Por otro lado, se percibe que los maestros desconocen las teorías y métodos más recientes para el aprendizaje y la enseñanza en el Primer Ciclo del Nivel Primario. Esto se evidencia cuando se analiza la planificación docente. En esta se observa la falta de los elementos del nuevo diseño curricular y las situaciones de aprendizaje basadas en el enfoque por competencias. También, cuando se acompañan en las aulas, se observa que continúan con los métodos de alfabetización tradicional, tales como el uso del Nacho y la repetición de lecciones de silabas.

Desde el Diseño Curricular (MINERD, 2014) se plantea que la gestión escolar para desarrollar las competencias debe considerar varios aspectos en el trabajo pedagógico como son: las características intelectuales, sociales y afectivas de los estudiantes del Primer Ciclo de la Educación Primaria; actividades para promover el aprendizaje activo y significativo; la organización del grupo para favorecer el aprendizaje cooperativo y promover situaciones de aprendizaje que facilitan los procesos. Todo lo anterior se entiende como la asunción del enfoque de competencias.

En ese sentido, en estos centros, se observa que los gestores que acompañan a los maestros desconocen las implicaciones del enfoque por competencias, por ende a la hora de monitorear o apoyar en los procesos de planificación y enseñanza esta actividad no se hace de forma adecuada y efectiva. Por ende, es rol de la gestión monitorear para que la enseñanza sea efectiva, adoptando el enfoque de competencias y asegurándose de obtener beneficios en los procesos formativos de los estudiantes, para obtener mejores resultados de aprendizaje.

Para quienes trabajan en estos centros educativos, se sienten preocupados por la enseñanza que se imparte como por el aprendizaje exhibido por los alumnos. Una inquietud es desarrollar medios por los cuales los niños logren conocimientos y destrezas que les permitan desenvolverse independiente y eficientemente en el manejo de los materiales simbólicos que se les ofrece. Se hace referencia concretamente al

interés por la enseñanza de las competencias fundamentales y específicas.

A raíz de la problemática se tratará de investigar y diagnosticar cual es el nivel de conocimiento del enfoque por competencias en los gestores y docentes. Resulta interesante abordar este asunto en los miembros del equipo de gestión, así como identificar que hacen los directivos para que los maestros desarrollen sus prácticas pedagógicas basadas en este enfoque por competencias. Por ende, a la luz de lo anterior se desprenden las siguientes interrogantes.

1.3 Preguntas de investigación

General

1.3.1 ¿Cuál es el conocimiento que tienen los gestores y docentes del enfoque basado en competencias?

Específicas

1.3.2 ¿Qué conocen los gestores del enfoque por competencias en el Primer Ciclo del Nivel Primario de las escuelas Rubén Valdés Sánchez, Milila Antonia Báez y Las Margaritas del Distrito escolar 15-01 de Los Alcarrazos?

1.3.3 ¿Qué conocen los docentes acerca del enfoque por competencias en el Primer Ciclo del Nivel Primario de las escuelas Rubén Valdés Sánchez, Milila Antonia Báez y Las Margaritas del Distrito escolar 15-01 de Los Alcarrazos?

1.3.4 ¿Qué prácticas de gestión realizan los gestores y docentes para fortalecer la enseñanza por competencias en los docentes del Primer Ciclo del Nivel Primario de las escuelas Rubén Valdés Sánchez, Milila Antonia Báez y Las Margaritas del Distrito escolar 15-01 de Los Alcarrazos?

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 General

Diagnosticar los conocimientos de los gestores y docentes de enfoque basado en competencias en el Primer Ciclo del Nivel Primario de los Centros bajo estudio del Distrito escolar 15-01 de Los Alcarrazos.

1.4.2 Específicos

1.4.2.1 Describir los conocimientos que presentan los gestores del enfoque basado en competencias en el Primer Ciclo del Nivel Primario de las escuelas Rubén Valdés Sánchez, Milila Antonia Báez y Las Margaritas del Distrito escolar 15-01 de Los Alcarrizos.

1.4.2.2 Describir los conocimientos que tienen los docentes del enfoque basado en competencias de las escuelas Rubén Valdés Sánchez, Milila Antonia Báez y Las Margaritas del Distrito Educativo 15-01 de Los Alcarrizos.

1.4.2.3 Identificar las prácticas de gestión que realizan los directivos para fortalecer la enseñanza por competencias de los docentes y la prácticas de gestión de aula para desarrollar las competencias en los estudiantes del Primer Ciclo del Nivel Primario de las escuelas Rubén Valdés Sánchez, Milila Antonia Báez y Las Margaritas del Distrito escolar 15-01 de Los Alcarrizos.

1.5 Justificación del Problema

La presente investigación pretende evaluar la función de los directivos y docentes de centros educativos con relación a su desempeño en los procesos de enseñanza- aprendizaje del Primer Ciclo de la Educación Primaria, basado en el enfoque de competencias. Entendido que es sumamente importante asumir la responsabilidad de darle seguimiento a los procesos que se desarrollan en las escuelas, Rubén Valdés Sánchez, Milila Antonia Báez y Las Margarita.

La investigación busca que los directivos de estos centros estén dispuestos a buscar las estrategias que puedan ser las más beneficiosas y acertadas para el desarrollo de las actividades docentes y estudiantiles basadas en el enfoque por competencias; con el objetivo de alcanzar los indicadores de logros y los aprendizajes esperados.

Se espera que a través de este trabajo, el equipo directivo y los docentes de los centros en estudio tomen conciencia y reflexionen sobre las prácticas de gestión que pudieran asumirse para el desarrollo del enfoque de competencias. Además permitiría identificar los aspectos para fortalecer a los directivos y docentes para que logren en los alumnos mejor desarrollo de las competencias que establece el currículo en el Primer Ciclo de Educación Primaria.

Los resultados de la investigación servirán de estimulación para que los directivos y docentes se formen, sobre práctica pedagógicas y las estrategias permitan mejorar la calidad escolar en los primeros grados de Educación Primaria en el Primer Ciclo, asumiendo y aplicando el enfoque basado en competencias. Utilizadas en las aulas para la enseñanza-aprendizaje. El estudio es pertinente porque podría arrojar informaciones que permitirían aplicar adecuadamente en estas escuelas el enfoque basado en competencias.

2.1 Constructivismo y enfoque de competencias

Esta parte de la investigación pretende fundamentar el escudriñamiento con consecuciones teóricas de autores experimentados en el tema de competencias pedagógicas.

El constructivismo postula la necesidad de entregar al alumno herramientas (Generar andamiaje) que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo. El constructivismo educativo propone un paradigma en donde el proceso enseñanza se percibe y lleva a cabo como proceso dinámico, participativo, e interactivo del sujeto de modo que el conocimiento sea auténtico, (Cardena,2012).

El constructivismo asume que nada viene de nada. Es decir, que conocimiento previo da nacimiento a conocimiento nuevo. La palabra conocimiento en este caso tiene una connotación muy general. Este término incluye todo aquello con lo que el individuo ha estado en contacto y se ha asimilado dentro de él, no solo conocimiento formal o académico.

Las distintas teorías y tendencias constructivistas tienen en común su intención de como se pasa de un estado de conocimiento a otro superior. En general, se entiende que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción humana. Esta construcción se va produciendo como resultado de la interacción con el medio físico y social. Por tanto, depende de los esquemas formados por saberes y experiencias previas y las prácticas culturales en las que se está insertos, (Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD], (2014).

En la fundamentación del currículo de la Educación Dominicana se integran tres orientaciones: el enfoque histórico-cultural, el enfoque socio crítico y el enfoque de competencias. La convergencia de estos enfoques representan un enriquecimiento conceptual en función de las teorías psicopedagógicas y gentes que intentan dar respuestas a los complejos retos educativos de estos tiempos.

El principal enfoque es el histórico-cultural, el cual concibe el aprendizaje como una construcción histórico-cultural que, por tanto, expresa diferencias en tiempos, espacios, y culturas diversas. Aprendizaje significativo, es el concepto fundamental del enfoque constructivista, histórico-cultural. Eso implica que aprender es una actividad asumida por los estudiantes como una internalización y apropiación que moviliza todas sus capacidades cognitivas, emocionales y afectivas. La tesis central se

sustenta en la idea de que las funciones mentales propiamente humanas, como la atención selectiva, la memoria lógica, el razonamiento, el ejercicio de la voluntad y los sentimientos se originan y evolucionan en el transcurso de actividades o prácticas sociales que se comunican la historia común y se comparten experiencias de aprendizaje, (MINERD, 2014).

Todas estas teorías centran al estudiante como protagonista de su conocimiento y aprendizaje y que llega a la escuela sabiendo aquellas cosas aprendidas en su medio social.

2.2 Enfoque socio-crítico: como filosofía y práctica pedagógica, el constructivismo socio-crítico usa la problematización, es decir, el cuestionamiento informado de la realidad como medio para develar el origen social de los problemas humanos, y el diálogo y la colaboración como herramientas para superarlos. En este contexto, la alfabetización y la escolarización cobran un sentido especial. Mediante la alfabetización y escolarización se aprende el uso y dominio de las tecnologías de la representación y comunicación que preparan de una manera particular para enfrentar el mundo.

2.2.1 Enfoque: es el punto de vista que se toma a la hora de realizar un análisis, una investigación, una teorización, etc. Deriva de un proceso físico que consiste en apuntar un determinado haz de luz hacia una dirección determinada; puede entenderse, así mismo como una orientación temática, específica que se toma a la hora de desarrollar un discurso, (Martínez, Cegarra y Rubio, 2012).

2.3 Enfoque de competencias

Las competencias se refieren a la capacidad para actuar de manera autónoma en contextos y situaciones diversas movilizándolo de manera integrada conceptos, procedimientos y valores. No se refieren de forma exclusiva a habilidades cognitivas o al grado de eficiencia en la ejecución, implican un conjunto mucho más complejo que incluye motivaciones, emociones, y afectos que están situados y son mediados culturalmente. El valor de este concepto deriva de su vinculación con la actividad reflexiva del sujeto, del énfasis en la movilización de los conocimientos para la realización efectiva de la actividad, lo que se marca aquí es una didáctica orientada a la activación y utilización de conocimientos pertinentes para afrontar las situaciones y

problemas que plantea el contexto mismo, (MINERD, (2014).

Como aseveran, Martínez, Cegarra y Rubio, (2012) un enfoque es la dirección hacia un objeto, en este sentido el enfoque por competencias tiene como objeto a los estudiantes, que son el centro del proceso educativo.

Huaman (2011) en Deseco (definición y selección de competencias), son tres criterios los que se toman en cuenta para seleccionar una competencia como clave o esencial:

1. Que contribuya a lograr resultados de gran valor personal y social
2. Que sean aplicables a un gran número de situaciones y ámbitos relevantes.
3. Que permitan superar con éxito las exigencias complejas, es decir que sean beneficiosas para la sociedad.

El desarrollo de competencia de los proceso formativos de los docentes implica la capacidad de organizar los aprendizajes para gestionar su progreso, elaborar y monitorear formas que permitan la diferenciación, motivar a sus alumnos a involucrarse en sus propios procesos de aprendizaje y en el trabajo en equipo, usar nuevas tecnologías, integrar efectivamente a los padres y a la comunidad como participantes activos de la gestión escolar. Solo con la apropiación y el uso de estas competencias podrá el o la docente aspirar a apoyar el desarrollo de las competencias fundamentales definas en el currículo.

2.4 Vinculación de los tres enfoques

El planteamiento del carácter social, cultural e histórico de toda actividad humana aporta cinco claves para abordar algunos de los problemas más importantes de la educación contemporánea, (MINERD, 2014). Estas claves son:

- 1) La centralidad de la actividad humana en el diseño y construcción de formas de vida.
- 2) El vínculo entre la actividad humana y los medios que se utilizan para realizarlas, es decir, las condiciones humanas y materiales que condicionan las posibilidades de transformación de la realidad.
- 3) El sentido de la educación como base de la mediación cultural y lo que esto implica en la configuración y desarrollo de conciencias y subjetividades.

- 4) La centralidad del lenguaje como modelo principal para la comunicación, el pensamiento y la coordinación de acciones.
- 5) La unidad de lo cognoscitivo y lo afectivo expresada en la construcción de significados y la elaboración de sentidos subjetivos.

Los enfoques son convergentes porque todo ser humano es social por naturaleza, aprende de los procesos históricos, pero también asimila de las tradiciones.

2.5 Competencias

Se considera que el término “competencia” se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender, además del saber cómo. Las competencias claves representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Estas definiciones reflejan con claridad los matices principales que introduce el concepto de competencia en lo que concierne al tipo de aprendizaje escolar que se desea promover, (Coll, 2003). Continúa refiriendo este autor que ser competente en un ámbito de actividad o de práctica significativa, desde este enfoque, ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas relacionados con dicho ámbito.

Según Barriga, (2006) en la competencia es conveniente abordar con mayor detenimiento los procesos de innovación para permitir que realmente sean asumidos por quienes los pueden llevar a la práctica y se conviertan en acciones pedagógicas reales al tiempo que se le concede un período adecuado para realizar una apropiada valoración con respecto a sus aciertos y limitaciones. Continúa aseverando este autor que consolidar un cambio en la educación, antes de iniciar un nuevo proceso, puede ser un principio que ayude a enfrentar este tema.

El enfoque de competencias va a definir, a su vez, el formato de la formación, es decir, ciertas competencias van a requerir determinados contextos, distintos a los actuales. El tiempo de enseñanza y de aprendizaje, los espacios, los recursos, la función de los docentes y de los alumnos, la evaluación, la tutoría, la gestión requieren una organización distinta y se van a ir reconfigurando en torno al nuevo eje adoptado, desarrollando un nuevo tipo de referentes, (Olivo, 2010).

Competencia es capacidad para actuar de manera eficaz y autónoma en

contextos diversos movilizando de forma integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores. Las competencias se desarrollan de forma gradual en un proceso que se mantiene a lo largo de toda la vida, tienen como finalidad la realización personal, el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo de la sociedad en equilibrio con el medio ambiente, (MINERD, 2014,P.28). El currículo Dominicano se estructura en función de tres tipos de competencias:

- a) Fundamentales,
- b) Especificas
- c) Laborales-Profesionales

2.6 Competencias Fundamentales

Las competencias fundamentales expresan las intenciones educativas de mayor relevancia y significativa. Son competencias transversales que permiten conectar de forma significativa todo el currículo. Son esenciales para el desarrollo pleno e integral del ser humano en sus distintas dimensiones, y se sustentan en los principios de los derechos humanos y en los valores universales, (MINERD, 2014). Constituyen el principal mecanismo para asegurar la coherencia del proyecto educativo. Por su carácter eminentemente transversal, para su desarrollo en la escuela se requiere la participación colaborativa de los niveles, las modalidades, los suscitamos y las distintas áreas del currículo. Se ejercita en contextos diversos, aunque en los distintos escenarios de aplicación tienen características comunes. Las competencias fundamentales del currículo dominicano:

- 1- Competencias éticas y ciudadanos,
- 2- Competencias comunicativas
- 3- Competencias de pensamiento lógico, creativo y crítico
- 4- Competencia de resolución de problemas
- 5- Competencia científicas y tecnológicas
- 6- Competencias Ambiental y de la salud
- 7- Competencia de desarrollo personal y espiritual

2.7 Competencias específicas

Las competencias específicas corresponden a las aéreas curriculares. Esas competencias se refieren a las capacidades que el estudiantado debe adquirir y desarrollar con la mediación de cada área del conocimiento. Se orientan a partir de las competencias fundamentales garantizando la coherencia del currículo en términos de los aprendizajes, (MINERD, 2014).

2.8 Competencias laborales-profesionales

Las competencias laborales-profesionales se refieren al desarrollo de capacidades vinculadas al mundo del trabajo. Preparan a los estudiantes para la adquisición de diseños de niveles laborales-profesionales, específico y para solucionar los problemas derivados del cambio en las situaciones de trabajo. Esas competencias están presentes en las distintas especialidades de las modalidades técnico-profesionales y las artes, (MINERD, 2014).

2.9 Rol del personal directivo escolar

El concepto de gestión, se relaciona al campo de las empresas. En esta vertiente, se precisa como la realización y el monitoreo de todas las acciones pertinentes para lograr los propósitos de la institución. Al trasladar dicho concepto al área educativa se define por gestión escolar a todas aquellas estrategias planeadas que realiza el equipo de dirección de una escuela. Tal como lo define el MINERD “La gestión escolar es el conjunto de acciones realizadas por los actores escolares en relación con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, ambientes y procesos necesarios para que los alumnos aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la Educación Primaria.”

En esa dimensión, la gestión escolar son todas aquellas acciones que se realizan para originar la adquisición de una intención pedagógica en beneficio de la comunidad educativa. Por ello, en los últimos años, la escuela al igual que otras instituciones, tiene la obligación de trazar una visión y una misión que proyecten la construcción de procesos de calidad para obtener resultados que favorezcan la educación, (MINERD, 2014).

- Elizondo (2011), afirma que “la gestión escolar es aquello que surge de la interrelación entre sujetos y escuela y que incluye los siguientes componentes: participación comprometida y responsable, liderazgo compartido, comunicación organizacional, espacio colegiado e identidad con el proyecto escolar que asimismo define a la escuela”. También hace referencia a que el director es el encargado que debe buscar el método para que se lleven a cabo las actividades de gestión que favorezcan las transformaciones de los nuevos contextos educativos y que debe tener “conocimientos y las habilidades relacionadas con las siguientes dimensiones: dimensión pedagógica, social, política y administrativa”.

Como afirma Elizondo todos somos escuela y debemos tener participación en los procesos educativos, a pesar de que el director es responsable de la coordinación de las acciones.

Ministerio de Educación del Perú (MEP, 2015) expresa que la gestión escolar tiene como reto dinamizador los procesos para recuperar y reconstruir el sentido y valor de la vida escolar lo que conlleva crear y recrear una nueva forma de hacer escuela. Por consiguiente, el líder pedagógico debe ser:

- Gestor del currículo, promoviendo el trabajo en equipo con los docentes.
- Promotor del cambio, sugiere ideas innovadoras, comunica, experiencias exitosas de otros colegas o escuelas.
- Monitor de la implementación de las acciones educativas, orientados al logro de las metas y resultados. Procesa la información para tomar decisiones correctas y oportunas.

Por tanto, los compromisos de gestión son prácticas que los líderes pedagógicos deben trabajar en las instituciones educativas para generar condiciones y lograr mejores aprendizajes. Se deben desarrollar al interior de las instituciones educativas y apuntan a un progreso anual de los resultados de aprendizaje; con estudiantes que concluyan de manera oportuna y permanezcan en el sistema educativo. Para ello es importante cumplimiento de la calendarización, el acompañamiento a la práctica pedagógica, la gestión de la convivencia y una planificación anual y estratégica.

Organización de las naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO); Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2004), el incremento de la inversión no garantiza mejoras en calidad, equidad y eficiencia de la educación. Para esto último hace falta una gestión sustentada en una información suficiente, válida y confiable que permita tomar decisiones adecuadas.

Secretaría de Estado de Educación (SEE, 2009), la gestión Educativa promueve el aprendizaje de los estudiantes, docentes y la comunidad educativa en sentido general mediante la creación de una unidad de aprendizaje.

La gestión educativa consiste en:

Presentar un perfil integral, coherente y unificado de decisiones.

Definir los objetivos institucionales, las propuestas de acción y las prioridades en la administración de recursos. Definir acciones para extraer ventajas a futuro; se consideran tanto las oportunidades y amenazas del medio en el que está insertada, como los logros y problemas de la misma organización. Comprometer a todos los actores institucionales Y definir el tipo de servicio educativo que se ofrece.

El director de un centro educativo es el responsable de la gestión de los procesos pedagógicos. Debe establecer las acciones que permitan evaluar el curso de los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera sistemática. Es su función, detectar necesidades, generales e individuales, que permitan realizar un diagnóstico para establecer metas que ayuden a superarlas.

González (2006, p. 241) considera que el mejoramiento de cada centro educativo: depende mucho del director o directora; de su capacidad de ser: líder, supervisor, animador y capacitador para transformar su centro en una institución que promueva el desarrollo continuo en forma compartida de todos los que participan en el proceso educativo.

Según el Manual Operativo de Centro Educativo del MINERD, (2014) las funciones del director de un centro educativo, están categorizadas como tareas típicas y se resumen en funciones generalmente administrativas, lo que se ha vuelto insuficiente para garantizar el éxito educativo de los estudiantes, estas funciones son:

- a) El director del centro es responsable de la gestión de los procesos pedagógicos y administrativos del centro y de que se realicen según lo establecido.
- b) Concierne al director de centro la toma de decisión relativa al reclutamiento, selección y a la suspensión y/o separación del personal del centro, siempre apegado a la normativa y previa consulta de los organismos de participación del centro. Le atañe además, recomendar y/o decidir acciones relativas a traslados y reubicación.
- c) El director de centro y demás directivos deberán acompañar permanentemente a sus colaboradores directos en el logro de los objetivos, y deberá evaluar su desempeño todos los años, al final del periodo escolar. El resultado de dicha evaluación, pautara las medidas a tomar con respecto al personal, según amerite y conforme con la normativa vigente.
- d) Las relaciones interpersonales con los estudiantes, compañeros y la comunidad constituyen un aspecto de singular importancia y como tal forman parte de la

evaluación de desempeño, según establece el Estatuto Docente y como tal deberá ser tomado en cuenta a los fines de evaluarlo.

- e) Atañe al director del centro dirigir el proceso de evaluación de desempeño del personal, dando las orientaciones pertinentes y proveyendo los instrumentos eficientemente.
- f) Es responsabilidad del director dar a conocer de forma explícita a la comunidad educativa las normas de convivencia del centro educativo. El director debe mantener actualizado todo el registro y sistema de información del centro.

2.10 Educación primaria

Como afirma Delors (1996, p.134), “el aporte de maestros y profesores es esencial para preparar a los jóvenes, no sólo para que aborden el porvenir con confianza, sino para que ellos mismos lo edifiquen de manera resuelta y responsable”. Continúa expresando este autor “la educación primaria prepara para la vida y es el mejor momento para aprender a aprender. La definición amplia de aquello en lo que debe consistir esta educación no se aplica solo a todas las sociedades, sino que además debe llevarnos a revisar las prácticas y las políticas educativas en rigor en la fase inicial de la enseñanza de todos los países”.

(MINERD, 2014) citando a Delors (1997) sostiene que el contexto en el que se desenvuelve la humanidad en la actualidad plantea la necesidad de desarrollar un nuevo modelo educativo que considere los procesos cognitivo-conductuales como comportamientos socio afectivos (aprender a aprender, aprender a ser y convivir), las habilidades cognoscitivas y socio afectivas (aprender a conocer), psicológicas, sensoriales y motoras (aprender a hacer), que permitan llevar a cabo, adecuadamente, un papel, una función, una actividad o una tarea.

El primer Ciclo del Nivel Primario tiene como funciones:

- a) Ofrecer a los alumnos los elementos culturales básicos.
- b) Desarrollar la aceptación del principio de igualdad entre los géneros.
- c) Desarrollar el conocimiento elemental de la naturaleza, su conservación, las normas de higiene y preservación de la salud.
- d) Desarrollar la dimensión ética y la formación cívica como base de la convivencia pacífica.

e) Desarrollar actitudes para las distintas expresiones artísticas, (Ley 66-97,art.38).

2.11 Modelo pedagógico Primer Ciclo del Nivel Primario

Con este modelo pedagógico se busca concretar una propuesta curricular que oriente las finalidades educativas hacia la construcción de un ser humano integral. Se articulan principios, criterios, propósitos, métodos, metodologías, organización, relaciones, procesos y evaluación para alcanzar las innovaciones propuestas en el currículo con rigor y pertinencia. Se establecen relaciones entre el qué, el para qué, el por qué, el cómo, el cuándo, el con qué, el con quién, el dónde aprenden y se desarrollan los sujetos que van a la escuela en búsqueda de más y mejores oportunidades para vivir dignamente. Esto favorece la concreción, la contextualización y organización de los procesos educativos para el logro de los aprendizajes, (MINERD, 2014).

Las orientaciones teórico-metodológicas, ofrecen concreciones para que sea posible el proceso de alfabetización se define como “el dominio elemental de la lectura, la escritura y la matemática, lo cual implica la habilidad para utilizarlas de forma significativa en diversas situaciones y contextos. Una persona alfabetizada se sitúa desde una perspectiva consciente, asume su palabra, la expresa, la recrea con otras personas y la transforma”, (Diseño Curricular Primer Ciclo, 2014 p.69)

Estos procesos tienen lugar en unas interacciones humanas específicas. Por lo que se define la relación esperada entre docentes y estudiantes, estudiantes entre sí, docentes entre sí, equipo de gestión y todo el personal de la escuela, en un clima de respeto, de cercanía, de acogida y de confianza para que los niños aprendan y desarrollen competencias fundamentales para la vida.

2.12 Propósitos del Modelo Pedagógico

El Modelo Pedagógico del Primer Ciclo tiene unas intencionalidades situadas en los procesos pedagógicos que impulsan la alfabetización de los niños. De manera específica se asumen los siguientes propósitos:

Orientar y acompañar los procesos de gestión pedagógica de la escuela y los salones de clases, en procura de que se propicie el desarrollo integral de los estudiantes, se favorezca la potenciación de sus competencias fundamentales y se les impulse en la construcción de aprendizajes significativos para la vida.

Favorecer orientaciones teórico-metodológicas encaminadas al diseño de procesos pedagógicos que posibiliten la alfabetización inicial de los niños de manera oportuna, en el tiempo escolar previsto, partiendo de sus competencias, contextos vitales, necesidades e intereses y atendiendo a sus diferencias individuales.

Propiciar acciones articuladas y con sentido de corresponsabilidad en toda la comunidad educativa para posibilitar que todos los espacios y actividades escolares favorezcan la alfabetización de los niños para que sean capaces de interactuar con las otras y los otros, con la naturaleza y el contexto de manera consciente y propositiva.

Los principios que fundamentan el Modelo Pedagógico del Primer Ciclo Nivel Primario, son:

- ❖ Se reconocen los niños como sujetos integrales.
- ❖ Se valoran las características fundamentales de los niños desde una perspectiva multidimensional.
- ❖ Se asume a los docentes como mediadores de los aprendizajes de los niños.
- ❖ Se asume la escuela como una comunidad donde todas y todos aprenden.
- ❖ Se reconoce el contexto vital de los niños como potenciador y facilitador de aprendizajes.

- ❖ Se valoran las características fundamentales de los niños desde una perspectiva multidimensional

Los estudiantes del Primer Ciclo (de 1° a 3°) se van desarrollando en sus diferentes dimensiones vitales: neurofisiológica, cognitiva, afectivo-emocional, social y espiritual. La escuela constituye un espacio de interacción directa, donde los estudiantes tienen una participación activa, en un vínculo con sus compañeros, sus maestros y toda la comunidad educativa.

La escuela es un espacio vital para que los estudiantes del Primer Ciclo del Nivel Primario puedan sentirse valorados y competentes. De tal manera que se autoafirmen en sus posibilidades para aprender y puedan construir un autoconcepto positivo de sí mismos. Se favorecen estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en actividades grupales para posibilitar una relación cercana con sus pares. Es decir, en cuanto a lo social, la interacción con las otras y los otros es vital para su constitución como sujetos, (MINERD, 2014).

La educación primaria cobra sentido preponderante porque es donde los niños inician a formalizar los conocimientos. Los docentes se conciben como mediadores

de aprendizajes significativos en sus estudiantes. Les guían y orientan para que construyan sus conocimientos y puedan formarse como sujetos críticos, democráticos, creativos, participativos, asertivos, capaces de dialogar permanentemente con su realidad, resolver problemas y transformar su contexto.

Esta mediación implica que desde su persona y con su práctica pedagógica, los maestros dinamizan el proceso de aprendizaje de los estudiantes, situándose desde actitudes como las siguientes:

- ❖ Reconocen a los niños como el centro y la razón de ser de su práctica pedagógica.
- ❖ Se reconocen a sí mismos como sujetos capaces de considerar su práctica de una manera no adaptativa ni reproductiva, sino desde la posibilidad de repensarla, reflexionarla, evaluarla, sistematizarla y mejorarla en su quehacer cotidiano a partir de las necesidades de los niños que acompañan y de las actualizaciones educativas que demanda la sociedad.
- ❖ Se convierten en acompañantes permanentes, dinamizadores de los procesos de aprendizaje, acogiendo a los a los alumnos en todo su saber y con las ideas que tienen acerca del mundo.
- ❖ Plantean situaciones significativas de aprendizaje que generan en los estudiantes la curiosidad, la indagación, y la búsqueda de alternativas para la resolución de problemas.
- ❖ Reconocen y valoran los conocimientos previos, las competencias, los saberes y las potencialidades de los niños, orientando así los procesos que se desarrollan en el salón de clases y fuera de él, de manera que se propicien nuevos aprendizajes para que los niños incidan en su contexto.
- ❖ Desarrollan un acompañamiento pedagógico concreto, continuo y afectivo a los niños en su proceso de lectura, escritura y matemática; apoyándoles en la potenciación de habilidades, destrezas y competencias fundamentales para su vida.
- ❖ Hacen posible unas relaciones cercanas, de buen trato, de respeto entre los niños, los maestros con sus estudiantes y en toda la comunidad educativa.
- ❖ Junto a los niños construyen un salón de clases alegre, organizado, en constante interacción, con relaciones de participación democrática, convivencia armoniosa y buen trato.

- ❖ Realizan adaptaciones curriculares para aquellos estudiantes con necesidades específicas de apoyos educativos.

Se asume la escuela como una comunidad donde todas y todos aprenden, éste modelo concibe la escuela como una comunidad que se piensa y repiensa constantemente. Una escuela cuya estructura, organización, proyecto de centro, proyecto curricular y práctica pedagógica se entretujan de manera coherente e integral para que los niños aprendan y vivan con alegría su experiencia formativa.

Desde esta perspectiva, la escuela:

- Posibilita experiencias significativas de aprendizajes de la vida y para la vida con una perspectiva de integración y globalidad.
- Favorece espacios y tiempos donde las relaciones entre los sujetos son de acogida y respeto a la diversidad.

Se reconoce el contexto de los niños como potenciador y facilitador de aprendizajes. En el Primer Ciclo se recupera la importancia de los contextos y la sociedad como lugares que influyen en los procesos de aprendizaje de los niños. La alfabetización amplía sus horizontes de sentido, coadyuvando al reconocimiento de sus experiencias vitales, construidas en las diferentes comunidades que habitan, en sus modos de vida, y de pensamiento, en las formas de recrearse e interactuar, en su contacto con los textos orales y escritos de esa cultura.

Alfabetización inicial en el Primer Ciclo del Nivel Primario: los procesos de lectura y escritura.

El aprendizaje de la lectura y de la escritura se conciben como procesos de interacción con los textos y los contextos, donde los lectores, y escritores atribuyen sentido a los textos que leen y escriben desde las relaciones, experiencias previas y actividades cotidianas de lectura y escritura. Por tanto, la alfabetización consiste en la formación de ciudadanos capaces de usar la lengua de manera oral y escrita, así como otros lenguajes expresivos en contextos comunicativos de sentido, haciendo uso de las normas sociales y de la cultura escrita.

Es importantísimo el aprendizaje de la lectura y la escritura porque son la puerta para asimilar conocimiento en todas las áreas.

2.13 La Unidad Pedagógica en torno a la alfabetización inicial.

Los grados primero, segundo y tercero, correspondientes al Primer Ciclo del Nivel Primario tienen como finalidad la alfabetización inicial de los niños, proceso empezado en el Nivel Inicial. A este tramo de tres años escolares se le denomina Unidad Pedagógica, al considerarlo como un espacio de construcción de la alfabetización inicial que no se limita a un solo año escolar.

Enfoques que orientan los procesos de alfabetización inicial en Primer Ciclo: Enfoque Textual, Funcional y comunicativo en el aprendizaje de la Lengua Materna. Textual porque las relaciones sociales se establecen fundamentalmente a través de textos (narrativos, poéticos, epistolares, descriptivos, gráficos o simbólicos, entre otros). Funcional porque prioriza el uso de la lengua por encima del conocimiento formal. Comunicativo porque entre los usos de la lengua, que son de muy diversos tipos, da prioridad a la comunicación con las otras y los otros. La lengua se concibe como un modelo de percepción, análisis, interpretación y comunicación de la realidad personal y sociocultural.

2.14 La diversidad textual

La lectura y la escritura son prácticas sociales para la vida y para la interacción entre las personas. Leer y escribir suponen construir y producir sentidos; llegar a comprender lo que dice el otro, la otra, la vida, la realidad. La comprensión solo es posible a través del diálogo entre quien lee y quien escribe, mediatizado por el texto.

Esto permite a los alumnos:

- Reconocerse como parte de una comunidad letrada.
- Resolver diversas situaciones de comunicación de manera crítica y creativa.
- Resolver problemas de la vida cotidiana partiendo de estrategias que analiza, selecciona y aplica según cada situación.
- Ampliar su vocabulario.
- Generar inquietudes sobre el mundo y su comunidad.
- Interactuar y dialogar con diversas personas.
- Expresar y escribir sus ideas, sentimientos y descubrimientos a través de los diversos textos.

- Argumentar y disentir expresando sus propias opiniones y enriqueciendo sus puntos de vista.
- Hacer una lectura crítica del contexto.
- Comunicarse con personas de contextos diferentes a los suyos.
- Registrar sus acontecimientos vitales.
- Autorregular sus procesos de aprendizaje.

Cada docente dispondrá de textos diversos en el salón de clases, los cuales harán posible el diseño de actividades situadas en la realidad de su grupo. Por tanto, en el Nivel Primario no existen textos únicos a partir de los cuales se planifique o desarrolle el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Aprender el código a partir del texto y de las competencias específicas de la Lengua. Leer y escribir son posibilidades de desarrollo y creatividad. En el Primer Ciclo, es necesario favorecer un contacto permanente de los niños con textos escritos, completos, de diferente extensión, originales, de autores nacionales y universales, utilizando los diversos formatos de la cultura y la presentación de estos en los dos tipos de letra: script y cursiva.

Textos cuyo contenido promuevan el desarrollo de las distintas competencias que se han definido en el Diseño Curricular.

El desarrollo de estas competencias se favorece a partir de aspectos básicos que se reconocen durante la alfabetización inicial:

Procesos cognitivos y comunicativos: se relacionan con la capacidad para pensar, argumentar, relacionar, clasificar, comprender, usar el vocabulario apropiado al contexto comunicativo, autorregularse y construir su propio aprendizaje ante las situaciones comunicativas y de aprendizaje planteadas. Encontramos aquí procesos cognitivos básicos referidos a la memoria, el pensamiento y la percepción y procesos de comunicación que se relacionan con la amplitud de vocabulario, la organización sintáctica, etc.

Conocimiento fonológico: hace referencia a la capacidad de integrar los sonidos lingüísticos, interpretando su significado, siendo conscientes de su valor e importancia en la formación y estructura de las palabras. O también al conocimiento que evidencian los niños sobre la lengua escrita como un lenguaje que representa sus ideas, sentimientos y deseos.

- Las normativas de la gramática propias de los procesos de alfabetización: son indicadores que hacen referencia al uso de la lengua siguiendo las reglas gramaticales.
- La gramática textual: son indicadores relacionados a la estructura coherente y organizada de la diversidad de textos de la cultura a través de los cuales se propician los procesos de lectura y escritura de los niños.

2.15 Enfoque del aprendizaje de matemática para la formación de una ciudadanía crítica.

El desarrollo de la alfabetización inicial en Matemática requiere que los niños se involucren de forma activa y frecuente en actividades contextualizadas. La matemática busca el desarrollo de competencias, como pensar, inferir, razonar lógicamente, comprender, analizar y tomar decisiones ante situaciones de la realidad. El punto de partida de una Matemática para la ciudadanía es la realidad social.

La matemática es una ciencia y al mismo tiempo un lenguaje provisto de un sistema de códigos que ayuda a comprender e interpretar algunas situaciones de la realidad social, como las relacionadas con la cantidad, la forma, la variación y el cambio o la incertidumbre. La ciudadanía se va haciendo más crítica cuando es capaz de realizar procesos como la resolución de problemas y la matematización de situaciones concretas. Lo que quiere decir que el lenguaje matemático se convierte en nuevos modelos explicativos en las ciencias de la naturaleza y nuevos modelos de organización de las cuestiones sociales, (MINERD, 2014).

2.16 Estrategias para desarrollar competencias en el área de Matemática para una alfabetización con sentido crítico

- Resolución de problema
- Trabajo a Partir de los saberes y de las experiencias previas
- Aprender matemática jugando y con el uso de manipulativos

Otros recursos o manipulativos que ayudan al aprendizaje matemático son los mapas, las tablas, las guías, los planos y las informaciones cuantitativas contenidas en textos, revistas y periódicos.

2.17 Planificación de los procesos de alfabetización inicial

La planificación docente es un instrumento pedagógico que orienta la práctica

de los maestros. Posibilita la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que se diseña para el desarrollo de competencias en los estudiantes. En el primer ciclo, toda estrategia de planificación está orientada a los procesos de alfabetización de los niños.

2.18 Referentes de la planificación docente para la alfabetización inicial

El punto de partida de la planificación de todo proceso pedagógico surge de la reflexión consciente de los siguientes referentes:

- conocimiento profundo de los estudiantes: sus competencias, necesidades, intereses, etapas de alfabetización, procesos de desarrollo y saberes de los niños;
- el perfil de egreso evidenciado en las competencias fundamentales;
- el contexto sociocultural de los estudiantes y el centro educativo;
- las competencias específicas orientadas en la malla curricular del grado;
- los momentos del año escolar y las efemérides.

Es indispensable reconocer los procesos de la alfabetización inicial de los niños, a partir de las etapas o niveles de conceptualización en los que se encuentran. Además, será necesario reconocer: ¿cómo aprenden?, ¿cómo piensan?, ¿cómo se comunican?, ¿qué saben?, ¿qué necesitan aprender?, ¿cuáles son sus intereses?, ¿cuáles lugares les gusta visitar?, ¿cuáles son las necesidades que tienen en la comunidad donde viven?

Para este análisis, se pueden realizar las siguientes acciones:

- a. Consultar la evaluación diagnóstica y los últimos registros de la evaluación formativa.
- b. Estudiar los procesos de desarrollo de los estudiantes. Para esto, podemos auxiliarnos del Diseño Curricular que tiene estas orientaciones en el apartado “Caracterización de los niños”.
- c. Revisar en el portafolio del docente todas las informaciones relevantes que se van registrando de las experiencias de los estudiantes en la escuela. Esta será una fuente inagotable con la que se puede diseñar la planificación para que responda a los estudiantes.

- d. Al inicio del año escolar, se pueden revisar los registros de grados, los informes de aprendizaje y el informe especial del grado anterior. Si los estudiantes proceden de otros centros educativos, se puede estudiar su ficha de inscripción y si es posible contactar al centro anterior o generar una reunión con su familia antes de que inicien las clases para ir conociéndolos.

2.19 Perfil de egreso evidenciado con las Competencias Fundamentales

Las Competencias Fundamentales expresan las intenciones educativas del país. Los procesos que diseñan están orientados a que nuestros estudiantes puedan desarrollarlas. Para la planificación docente es imprescindible tener conocimiento explícito de lo que se espera para el nivel de dominio II de estas competencias, correspondiente al Nivel Primario. De esta forma se orienta y reorienta la práctica pedagógica en cada salón de clases. Para la planificación, se estudian los componentes e indicadores de cada Competencia Fundamental, (MINERD, 2014). Se identifican algunos indicadores que se enfatizan durante su desarrollo a las necesidades de cada grupo.

a) Malla curricular del grado

Es imprescindible conocer y comprender las competencias específicas, los indicadores de logro y los contenidos mediadores que se proponen para cada grado, según la organización que las áreas curriculares propician en el entramado coherente de los mismos.

b) Contexto sociocultural y educativo

La vida de la escuela influye y está influida por el contexto cercano en la que ésta acciona. Conocer el contexto permite planificar procesos pedagógicos con significado para los estudiantes, que les permitan identificarse con las características culturales del mismo y les permitan transformar las realidades desafiantes de los sectores en los que viven.

Se cree firmemente, que es importante el conocimiento del contexto porque proporciona elementos valiosos para la elaboración de la situación de aprendizaje, es imprescindible conocer:

- Los lugares de la comunidad, con las posibilidades y los riesgos que estos representan.

- Es importante identificar las bibliotecas comunitarias, los clubes culturales, los parques, centros educativos, los espacios de recreación, entre otros.
- Las ocupaciones de las familias, sobre todo los estudiantes.
- Las relaciones y la convivencia entre los moradores de la zona.
- Las principales problemáticas que tienen.
- Las organizaciones comunitarias y sus funciones.
- Situaciones y problemáticas importantes de la realidad local y nacional. Entre otros.

2.20 Momentos del año escolar y efemérides

La escuela es un espacio vivo, dinámico, acogedor, alegre, cercano, de relaciones de amistad y de buen trato. En ella se celebra la vida, se conmemora las fechas importantes del país, preparamos actividades lúdico-educativas y desarrollamos actividades curriculares según los momentos del año escolar.

Estrategias de planificación en el Primer Ciclo del Nivel Primario

El Diseño Curricular sostiene una perspectiva integradora de la construcción de conocimientos. Para ello, establece unas estrategias de planificación que posibilitan la articulación de las áreas curriculares: unidades de aprendizaje, proyectos de investigación, proyectos de intervención de aula y eje temático. Estas estrategias de planificación son seleccionadas por cada maestro. Es importante valorar:

Unidades de aprendizaje: pueden ser utilizadas para la articulación de todas las áreas curriculares, al plantear situaciones de aprendizaje significativas ante la realidad de cada grupo.

Proyectos de investigación: constituyen una estrategia esencial de aproximación a los intereses de los estudiantes por descubrir su mundo.

Proyectos de intervención de aula: consisten en una estrategia de planificación relevante para la búsqueda de soluciones a las problemáticas y situaciones que se presentan en los salones de clases.

Eje Temático: es un tema concreto y de interés, alrededor del cual giran dos o más áreas curriculares. Los ejes parten de una realidad concreta, que puede ser una necesidad, un problema, un hecho o una situación.

Planificación de procesos coherentes y articulados entre sí.

Para lograr unos procesos de alfabetización oportunos y de calidad, se requiere el

diseño de estrategias de planificación con especial cuidado de la construcción de estrategias de enseñanza-aprendizaje y actividades significativas para los niños.

2.21 Estrategias que coadyuvan el desarrollo de competencias y el proceso de alfabetización en el Primer Ciclo del Nivel Primario

La exploración e indagación le permiten a los estudiantes:

- Desarrollar su capacidad innata de preguntarse y cuestionar su entorno.
- Desarrollar una disciplina de trabajo.
- Transformar el aprendizaje cotidiano e informal en ideas y conceptos con fundamentos científicos.
- Organizar la información, categorizarla y aplicarla.
- Inferir, contrastar saberes, buscar alternativas, tomar decisiones.
- Desarrollar un pensamiento científico.
- Tener una mirada crítica y transformadora de la vida.
- Tener una mente y actitud despierta ante los diferentes acontecimientos de su vida y del entorno.
- Respetar y cuidar el entorno y todas las formas de vida del planeta.
- Despertar el interés de seguir buscando y descubriendo utilizando diferentes medios.

2.22 El juego, el movimiento y las actividades lúdicas

Jugar es una de las actividades más importante que realiza el estudiante. El juego y el movimiento son expresiones vitales del ser humano.

El juego es una estrategia de aprendizaje que favorece la integración del conocimiento y les permite a los niños:

- Explorar y leer el mundo que les rodea.
- Aprender de sus propios límites para ser independientes.
- Adecuar su comportamiento a las exigencias del mismo juego.
- Avanzar en los procesos del pensamiento en relación con la acción.
- Transformar la realidad desde la imaginación y crear un ambiente propio desde sus necesidades e intereses.
- Canalizar su energía y su curiosidad.
- Ampliar sus competencias comunicativas, cognitivas y creativas.
- Desarrollar el sentido de pertenencia a un grupo, una familia, una comunidad.

- Compartir y socializar con sus pares con alegría y entusiasmo.
- Desarrollar habilidades y destrezas diversas.
- Desarrollar competencias para el trabajo en equipo.

En el juego y en el movimiento se combinan actividad y pensamiento, sensibilidad ante las otras y los otros, así como autonomía personal. Se generan diversas estrategias que articulan la realidad, la imaginación, el conocimiento y la emoción.

La lectura en voz alta permite a los niños:

- ❖ Desarrollar su conciencia fonológica.
- ❖ Sentirse inspirado/a, acompañada/o y amada/o.
- ❖ Desarrollar su capacidad de escucha e interiorización.
- ❖ Descubrir el ritmo y los signos de puntuación (interrogación, admiración o exclamación, pausas cortas, pausas largas, entre otras), al experimentar su sentido en la lectura y la escritura.
- ❖ Ampliar su vocabulario.
- ❖ Desarrollar la capacidad de anticipar, inferir e imaginar.

Ir tomando conciencia de su ser esencial para desarrollar su subjetividad. Construir su mundo de sentidos y de significados.

2.23 Producción escrita desde situaciones significativas

La producción escrita implica procesos contextualizados y significativos. En los cuales, los niños son acompañados por sus docentes para desarrollar las competencias que les permiten producir textos a partir de la construcción de sus propias ideas y la comunicación de sus sentimientos, saberes y necesidades, (MINERD, 2014).

Orientaciones al respeto:

- a. Se propone a los estudiantes un acontecimiento generador o situación de aprendizaje para simular, actuar, jugar o representar algún aspecto significativo de la realidad o contexto de los niños, de su familia o de su comunidad.

- b. Se plantea un problema o asunto a resolver de la vida cotidiana (resolver un acertijo, adivinanza, tomar una decisión, hacer un presupuesto, organizar una información, resolver un conflicto), a partir de la situación planteada.
- c. A partir de esta actividad surgen los primeros borradores que escriben los niños relacionados precisamente con la experiencia vivida. Son los saberes previos en cuanto a la escritura, la forma en que utilizan los formatos de la cultura, las estrategias que usan para leer, escribir y para resolver problemas matemáticos. Por ejemplo, cuando están aprendiendo a escribir su nombre, comparan, observan las letras, revisan si faltan, si tienen letras invertidas, en la medida en que van avanzando e internalizando ese proceso de aprendizaje.
- d. Se propicia un tiempo para la producción individual donde cada niño buscará referentes y estrategias para escribir. Acudirá a sus experiencias anteriores de lectura y escritura, a las ideas que tiene sobre estos procesos y así irán emergiendo las primeras letras, palabras, dibujos con sentido, ya que responden a una necesidad dada por la experiencia significativa de comunicación. Se acompaña para que estas primeras producciones, los niños las escriban en sus cuadernos con el título del tema que se esté desarrollando, junto con otros datos, como la fecha.
- e. Esas producciones escritas o primeros borradores se ponen en “diálogo” o se contrastan con otras producciones que están presentes en el salón de clases (producciones escritas, gráficas, signos, alfabeto, diccionario, textos, carteles según las temáticas que se trabajan, entre otras). Los niños comparan sus escritos con los de sus compañeros, encontrando semejanzas, diferencias, omisiones, entre otras.
- f. Después de brindar ese tiempo individual de producción de textos, los niños comparan con otros compañeros sus propios textos, produciéndose discusiones, relaciones y contrastaciones que los enriquecerán.

Se utilizan los diversos formatos de la cultura: poemas, noticias, entrevistas, imágenes, cuadros de artistas, fotografías de paisajes naturales del entorno y del país, mapas, croquis, recetas, notas luctuosas, videos y películas, y se presentan los textos en los dos tipos de letra: script y cursiva. Es necesario elegir textos cuyos contenidos promuevan el desarrollo de valores y el respeto a la dignidad humana.

- h. Planificar en la escuela de acuerdo con el tema o proyecto que se esté desarrollando, encuentros con escritoras, escritores y artistas dominicanas/os, invitación a un, padre, una madre, un abuelo o abuela que cuente lo que hace en su trabajo y el aporte que realiza a la familia y a la comunidad. Además, se pueden organizar salidas a parques o al campo para hacer exploraciones con una guía sencilla de observación.
- j. Proponer a los niños actividades que retomen sus últimas producciones, escritas en el cuaderno o en otros formatos. De esta manera toman conciencia de todo su quehacer y de sus propios avances.

2.24 Atención a la diversidad en el Primer Ciclo del Nivel Primario

Desde el enfoque de educación inclusiva se asume la atención a la diversidad del estudiantado a través de una organización escolar caracterizada por la colaboración y cooperación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Los centros educativos acogen y valoran a todos los niños en su diversidad, por lo que garantizan el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo, sin excluir a nadie por razón de género, procedencia social, cultura, etnia, religión, edad, etc., ni por su condición personal (diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, capacidad, intereses, motivaciones, forma de relacionarse, discapacidad o sobredotación), (SEE, 2008).

2.25 Sistema de Apoyo a los Aprendizajes

El Sistema de Apoyo a los Aprendizajes se define como el conjunto de oportunidades de aprendizajes que posibilitan que todos los estudiantes aprendan, tomando en cuenta sus fortalezas, necesidades, características, ritmos, estilos y estrategias. Este conjunto de oportunidades lo integran programas, mediaciones pedagógicas, estrategias de atención diferenciada a los procesos de aprendizaje, estructuras de apoyos, materiales didácticos, dotación de bibliotecas y orientaciones pedagógicas para los docentes.

2.26 El salón de clases

El salón de clases, generalmente llamado “aula” es un espacio físico donde se establecen relaciones entre personas. Su organización y ambientación puede facilitar o dificultar las relaciones entre los estudiantes y con sus docentes, así como el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este espacio debe tener unas condiciones ambientales

propicias para la construcción de conocimientos, el trabajo colaborativo y cooperativo.

Convertir el salón de clases en fuente de inspiración, de comunicación y de creatividad, supone entenderlo como un sistema, con elementos en interacción y en intercambio comunicativo. Tales como: ambientes letrados, biblioteca del salón de clases, laboratorio de experimentación, recursos didácticos, etc., todos ellos aportando al proceso de aprendizaje propuesto para el desarrollo de las competencias de los estudiantes,(MINERD, 2014).

Es imprescindible tomar en consideración:

Iluminación del espacio. Se procura que tenga toda la iluminación natural posible. A la vez, se integrará iluminación artificial para equilibrar factores de la luz que puedan limitar el proceso de aprendizaje.

Acústica. Implica evitar ruidos a lo interno de la escuela que interrumpan las actividades diversas que se desarrollan en el salón de clases

Ventilación: Los espacios deben tener una circulación de aire desde una ventilación natural cruzada. Han de ser espacios abiertos y contar con ventiladores (abanicos) suficientes para refrescar el ambiente. Es conveniente que las ventanas estén a una altura tal que permitan contacto visual con el exterior para que las niñas y niños no se sientan aislados, así como para poder posibilitar ayuda oportuna en cualquier situación de emergencia en el salón de clases.

Rampas de acceso. Para estudiantes con discapacidad física o con necesidades educativas especiales se necesitan rampas de acceso y espacios suficientes para el traslado en sillas de ruedas. Además, se colocarán pasamanos en los baños y cubículos amplios que garanticen su acceso.

Mobiliario: El mobiliario que utilizan los niños requiere estar a su altura física, garantizando su acceso y uso en los procesos de aprendizaje, situándoles a ellos como el centro de todos los procesos y actividades que se desarrollan en el salón de clases. Esto implica las sillas y mesas, butacas, armarios, estantes para colocar los materiales didácticos, espacios para la biblioteca del salón de clases, pizarras, entre otros. Los libros, materiales, las producciones, los trabajos deben ser presentados de tal manera que se vea la parte frontal de los mismos. Los materiales unos encima de otros, no invitan a ser descubiertos por ellos y ellas.

Seguridad: Es necesario que los salones de clases tengan los requerimientos necesarios de seguridad y más en un país que está sometido constantemente al

impacto de fenómenos naturales. Las estructuras han de ser seguras y han de tener rutas de evacuación, claras y señalizadas, de acuerdo a lo establecido en el Ministerio de Educación para la gestión de riesgos.

2.27 El salón de clases propicia el cuidado del entorno

El cuidado por el entorno natural, del medio ambiente, inicia en el salón de clases, en la forma cómo los niños aprenden los principios ecológicos. A través del cuidado, la higiene y valoración del ambiente, se propicia una relación de amor y respeto por el entorno natural.

Es favorable que en el salón de clases se incorporen las 6 R:

Revalorizar: Motiva a valorar el salón de clases como espacio que debe ser cuidado por todas y todos los que comparten el espacio.

Reestructurar: Pensar el salón de clases desde sus necesidades físicas, teniendo en cuenta los espacios en que se deposita la basura y la organización que se hace de ella.

Redistribuir: Invita a reorganizar los equipos y ser co-responsables para el cuidado y limpieza del salón de clases.

Reducir: Promueve una reflexión profunda acerca del uso la producción de desechos y busca reducir estos, principalmente los plásticos por el impacto al entorno natural.

Reciclar: Se clasifican y colocan los residuos y desechos del salón de clases en recipientes habilitados e identificados.

Reutilizar: Favorece la creatividad y el buen uso de materiales y recursos del medio, que permite la elaboración de nuevos recursos y materiales.

2.28 Los espacios del salón de clases

Los procesos de aprendizaje del Primer Ciclo del Nivel Primario favorecen la alfabetización inicial de los estudiantes, por lo que se privilegia la ambientación desde la estrategia del salón de clases letrado.

Los espacios esenciales dentro del salón de clases son:

- ✓ Biblioteca del salón de clases.
- ✓ Espacios para las producciones de las niñas y los niños.
- ✓ Espacios para el trabajo en grupos.
- ✓ Espacios diseñados para realización de actividades de la secuencia didáctica.
- ✓ Espacios para la producción individual.

Estos libros deben escogerse valorando los siguientes aspectos:

- ✓ Valoración de la vida y la naturaleza.
 - ✓ Utilidad. Es imprescindible seleccionar libros que puedan ser utilizados tanto por los niños, como los maestros. Para ello, es necesario valorar los referentes de la planificación docente.
 - ✓ Diversidad. Disponer de una diversidad de textos que brinden la oportunidad para que los niños conozcan los diferentes usos y formas de la Lengua. De manera que enriquezcan el proceso de alfabetización.
 - ✓ Intereses. De interés para los estudiantes según sus procesos vitales y los procesos educativos que se proponen en el grado.

Contextualización. Recreados con imágenes y contenidos contextualizados, coherentes con las características socioculturales del contexto de los niños.

Calidad. Con una calidad narrativa, gramatical y estética en los textos.

Retadores. Favorecen el desarrollo personal y la autoestima, desafían el potencial de los niños.

En las escuelas donde los salones de clases son compartidos se establecen las responsabilidades de la organización diaria de la biblioteca, que implica la colocación de los libros en un lugar seguro,(MINERD, 2014).

2.29 Espacios para las producciones de los niños

El salón de clases debe dar cuentas del trabajo de los estudiantes. Esto favorece de manera especial el proceso de regulación de los aprendizajes durante la alfabetización de los niños. Es por esto que sus producciones, sus creaciones literarias, los textos que trabajen pueden ser expuestos en el salón de clases con la intención de que al mirarlos, explorarlos, compartir un fragmento, se fomente diariamente la cultura lectora y se despierte la capacidad de crear, el gozo de leer y el deseo de escribir.

Desde el salón de clase pueden propiciarse prácticas sociales de lectura y escritura, convirtiendo los espacios en los lugares donde la lectura y la escritura constituyan la forma normal de comunicar las ideas. El salón de clases cobra vida cada día con la participación de las niñas y los niños en los procesos de aprendizaje que las maestras y los maestros diseñan. Por tanto, cada estrategia de planificación

invita a la recreación del salón de clases, desde una ambientación que permita a las niñas y los niños adentrarse en el mundo mágico del aprendizaje, en el que cada día viven nuevas aventuras y construyen conocimientos.

2.30 Espacios para la producción individual

Los niños requieren de espacios cómodos, que favorezcan su concentración en las actividades de aprendizaje que desarrollan. En estos espacios, los niños disponen de los recursos que necesitan para el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

2.31 Materiales didácticos

Son recursos que se elaboran y diseñan con la intención de apoyar de manera visual, auditiva, táctil o kinestésica el proceso de alfabetización de los niños. Se constituyen en recursos de apoyo a la mediación pedagógica de los maestros en su práctica. Estos recursos deben estar contextualizados y responder secuencias didácticas y situaciones de aprendizaje.

Algunas funciones que tienen los recursos didácticos en el proceso de aprendizaje de los niños en el Primer Ciclo son:

- Son referentes para la alfabetización de los niños.
- Despiertan la motivación, la impulsan y generan interés.
- Ofrecen nuevas experiencias, aprendizajes y conocimientos.
- Ayudan a ejercitar y desarrollar habilidades.
- Ayudan a la organización de la información.
- Proporcionan un entorno significativo para la expresión de los niños.
- Favorecen el trabajo personalizado con los niños.
- Permiten evaluar los procesos de aprendizaje y las etapas de la alfabetización de los niños.

Para la selección y la utilización de los recursos didácticos es necesario tener en cuenta los siguientes criterios:

Pizarras para la producción escrita

Las pizarras son recursos de apoyo a los de aprendizajes, ayudan a la organización de los procesos y la contextualización de las niñas y los niños con su entorno, por lo que se escribe la fecha, la frase del día, las temáticas que se abordan, las palabras que van aprendiendo diariamente, las efemérides, entre otros aspectos

relevantes.

2.32 Los murales de aprendizaje

Los murales del salón de clases son un referente permanente para los procesos de alfabetización de los niños. Constituyen un recurso educativo y pedagógico que contribuye en la formación, orientación y comunicación de procesos y actividades del contexto local, nacional, internacional, de la propia escuela y del salón de clases. Son organizados, actualizados y renovados en función de los procesos y estrategias que se están evidenciando en el salón de clases, (MINERD, 2014).

Referentes permanentes del salón de clases

Algunos recursos que se utilizan de manera permanente en el salón de clases del Primer Ciclo son:

- ✓ alfabetos (móviles, en barajas, grandes, pequeños),
- ✓ diccionarios (para cada estudiante o grupo de estudiantes),
- ✓ carteles (asistencia, cumpleaños, etc.),
- ✓ textos diversos (revistas, cuentos, textos instructivos, afiches, videos, láminas, crucigramas, calendarios, sopas de letras),
- ✓ cajas de letras, de sílabas, de palabras y de campos semánticos,
- ✓ tarjetas de imágenes-palabras,
- ✓ juegos diversos: dominóes, bingos de palabras,
- ✓ entre otros.

Estos recursos deben estar disponibles para que los niños consulten al momento comprender los textos que leen y realizar sus producciones escritas.

El alfabeto. En el salón de clases se cuenta con carteles visibles y de letra grande para las explicaciones generales. Pero también se cuenta con alfabetos móviles para cada estudiante del Primer Ciclo y con barajas de alfabetos móviles.

Barajas del alfabeto: son tarjetas que contienen (cada una) una determinada letra del alfabeto, tanto en mayúscula como en minúscula, y una imagen que representa una palabra cuya letra inicial es igual a la letra de la tarjeta.

Cartel de asistencia: constituye un referente importante para el proceso de alfabetización de los niños, para el reconocimiento de su nombre y el de sus compañeras/os. Esto favorece la construcción de su identidad, la valoración y respeto por las otras y los otros, al llamarles correctamente por sus nombres.

Cartel de cumpleaños: se convierte en un referente importante para celebrar la vida en la escuela. Lo cual es fundamental en los espacios de convivencia humana.

Tarjetas de imágenes-palabras: son pares de tarjetas de un mismo campo semántico. Una tarjeta contiene la imagen y otra imagen contiene la palabra que representa esa imagen.

Cajas de letras y sílabas: son cajas que contienen letras, tanto en mayúscula como en minúscula para formar diferentes palabras y oraciones. Se recomienda que cada niña y cada niño tengan una cantidad suficiente de consonantes y vocales, así como de sílabas para que pueda construir varias palabras y/o frases.

Cajas de palabras: son cajas que contienen palabras de acuerdo con las categorías gramaticales (nombres propios y comunes, adjetivos, verbos y adverbios).

Crucigramas: son tableros de hojas o cartón que se utilizan para formar palabras de acuerdo con unas pistas. En los crucigramas aparecen recuadros en líneas horizontales y verticales donde algunas letras se cruzan, de tal manera que el comienzo de una palabra puede corresponder con el final de la otra o con una letra que se encuentra en el medio de la palabra.

Bingos de palabras: son cartones, cuadros o tableros con imágenes donde se dibujan cuadrados vacíos de acuerdo con la cantidad de letras que contengan la palabra.

Dominós de palabras - imágenes: es un juego de veintiocho fichas, las cuales tienen siete palabras o imágenes que se relacionan una con la otra, siendo siete de estas fichas dobles.

Rompecabezas: son piezas planas que permiten componer o formar una figura, un objeto o una escena. Esta estrategia posibilita la resolución de problemas, el desarrollo de la conciencia espacial, la conciencia visual y la motricidad fina.

Sopa de letras: es una hoja cuadrículada con palabras donde cada cuadrícula tiene una letra. Algunas letras de esas palabras se cruzan con otras. Las palabras pueden estar escritas en dirección horizontal, vertical o diagonal y de derecha a izquierda o de izquierda a derecha.

2.33 Orientaciones para el uso del cuaderno en el Primer Ciclo

En el Primer Ciclo del Nivel Primario el cuaderno es utilizado desde una perspectiva integradora, de acuerdo al enfoque de competencias que asume el currículo Dominicano, (MINERD, 2014). Por esto, las producciones de los niños se

trabajarán no por áreas curriculares particulares, sino de acuerdo a los procesos de aprendizajes orientados a partir de las estrategias de planificación que se desarrollan en el salón de clases, en los que se integran contenidos de las diferentes áreas del conocimiento, a partir de unas temáticas generadoras, unas situaciones de aprendizaje interesantes y una secuencia didáctica que articula los contenidos mediadoras para el desarrollo de las competencias en lectura y escritura.

Para primer y segundo grado se utiliza un solo cuaderno a la vez, con líneas horizontales o cuadrículadas. Los cuadernos con líneas horizontales están organizados en renglones de tres líneas, las líneas del centro intermitentes. Los cuadernos con hojas cuadrículadas, tienen unas cuadrículas que permiten a los niños tomar conciencia del espacio de cada letra, signo de puntuación o espacio. Estos cuadernos favorecen que los trazos de la escritura sean realizados progresiva y paulatinamente de acuerdo a las normativas propias de la gramática. Cada centro educativo debe definir qué tipo de cuaderno utiliza e incluso en cuáles momentos del año escolar, pues es importante que cada estudiante utilice ambos tipos de cuadernos durante su proceso de alfabetización para que pueda elegir cuál le ayuda más en su proceso de escritura.

2.34 Caligrafía y tipos de letras

Durante el proceso de alfabetización, los niños, poseedores de vasta experiencia en procesos de lectura y escritura desde la relación con su contexto, necesitan ser guiados y acompañados en el aprendizaje formal de ambos procesos y en el desarrollo de sus competencias lectoras y escritas.

La caligrafía es el arte de escribir bello. Es un arte que se aprende practicándolo a partir del contacto con las letras y sus formas particulares, según el código alfabético del que se trata.

2.35 Los tipos de letras en el Primer Ciclo

La letra script es la primera que los niños conocen, ya que es la más utilizada en la cultura, la que están viendo cotidianamente y cuyos trazos son más sencillos. Mientras que la letra cursiva posibilita la continuidad en los trazos y esto da visualmente el sentido de unidad e integración, favoreciendo una buena segmentación. Tener en el salón de clases textos escritos en los dos tipos de letras favorece la diversidad.

2.36 La Biblioteca Escolar

La Biblioteca Escolar es un espacio importante para ampliar las oportunidades de aprendizaje de las niñas y los niños. Favorece que estas/os estén en contacto con una bibliografía diversa que amplíe sus referentes para su proceso de alfabetización.

Convivencia, aprendizaje cooperativo y participativo en el Primer Ciclo

Un salón de clases donde los niños se expresan con espontaneidad y libertad, compartiendo su vida con las otras y otros, toma un sentido de convivencia y amistad. Los estudiantes hacen suyo el espacio, se sienten pertenecer al mismo, se comprometen con su cuidado, se acercan con respeto a sus compañeras y compañeros, se preocupan porque todas y todos tengan las mismas oportunidades, dando vida y significado a ese lugar que habitan día a día.

2.37 Relaciones respetuosas y de buen trato

En la escuela primaria se promueven unas relaciones de respeto entre maestros y estudiantes, maestros entre sí y estudiantes entre sí. El docente promueve en los niños un reconocimiento de su propia humanidad y la de los otros, desarrollando relaciones de confianza, respeto, cordialidad, buen trato y amistad.

2.38 Aprendizaje cooperativo y participativo

Un aprendizaje cooperativo, colaborativo y dialógico se propicia en ambientes de relación y confianza, donde todos los niños tienen la posibilidad de participar de manera equitativa, de compartir su ser persona y aportar a las otras y otros desde sus propias competencias y habilidades; los niños se expresan con espontaneidad y libertad, compartiendo su vida con las y los demás. Un salón de clases con estas relaciones toma un sentido diferente, las y los estudiantes hacen suyo el espacio, se comprometen con su cuidado, se acercan con respeto a sus compañeras y compañeros, a sus maestras y maestros, se preocupan porque todas y todos tengan las mismas oportunidades, dando vida y significado a ese lugar que habitan día a día, (MINERD, 2014).

2.39 Conformación de grupos de aprendizaje

Los procesos de aprendizaje que se proponen en el salón de clases, se enriquecen con la organización de diferentes equipos, en los cuales los niños, comparten su ser persona, sus competencias y habilidades.

El trabajo en grupos favorece que los niños:

- Aprendan a convivir con las otras y los otros.
- Mejoren sus relaciones sociales y acojan a las/os demás respetando y valorando sus diferencias individuales.
- Fortalezcan sus competencias y habilidades.
- Amplíen sus posibilidades de construcción colectiva de conocimientos.
- Cuenten con herramientas y estrategias para el trabajo en equipo.
- Tengan posibilidades para la búsqueda de consensos: escucha atenta, actitud empática, valoración punto de vistas de las/os demás, articular su opinión con la de las otras y otros, argumentar con criterios adecuados a la situación, ceder su posición, entre otros.
- Aprendan a mediar y resolver conflictos.

Los grupos de aprendizaje se conforman desde diversas estrategias, dependiendo de la intencionalidad pedagógica que se tenga en cada momento. Se utilizan las siguientes estrategias de organización:

2.40 Las tutorías entre pares:

La tutoría entre pares es un proceso de aprendizaje, promovido por estudiantes para estudiantes. Constituye una estrategia de apoyo y colaboración que tiene un sentido de cooperación, solidaridad y construcción de conocimientos desde el diálogo y relación con los otros.

Grupos de estudio: Constituyen equipos de trabajo integrados por tres o cuatro estudiantes de un mismo grado que se colaboran en el desarrollo de las actividades académicas. Se espera que compartan las asignaciones, que estudien los contenidos trabajados en las clases, que se aporten en la búsqueda de recursos en la biblioteca, en la comprensión de las tareas, etc.

Es importante que la organización de los grupos de aprendizaje contemple las siguientes orientaciones:

- Se favorece la participación de todas y todos.
- Se toma en cuenta el punto de vista de cada persona y se respeta.
- En un primer momento los grupos definen lo que tienen que realizar y valoran cómo pueden hacerlo.

- Los grupos reconocen el tiempo que tienen para desarrollar las actividades propuestas y los espacios. Es decir, toman en cuenta si es una actividad a desarrollar dentro o fuera del salón de clases.
- Identifican los apoyos que necesitan y los recursos que requieren.
- Consiguen los recursos pertinentes antes de iniciar el trabajo.
- Establecen algunos acuerdos y orientaciones del trabajo a desarrollar: hablará una niña o niño a la vez, irán escribiendo en sus cuadernos todas y todos los primeros borradores, si alguien no está de acuerdo con una opinión espera su turno y dice lo que piensa, se habla en voz baja y sin interrumpir a los otros grupos, entre otros.
- Empiezan a desarrollar la actividad siguiendo los acuerdos establecidos.

La selección y conformación de estos equipos siempre debe partir de diálogos y acuerdos que se establecen con los niños, en los que expresan las necesidades e intereses que tienen en su salón de clases.

2.41 Consejos de Curso

Durante el proceso de alfabetización inicial se fomenta la participación de los niños en un ambiente democrático. Esto brinda la oportunidad de que puedan hacerse corresponsables en la toma de decisiones, en la solución de problemas, en las actividades y procesos que se diseñan en cada salón de clases.

2.42 Los equipos o comités de trabajo:

Los equipos o comités de trabajo que se conforman responden a las demandas y necesidades de las y los estudiantes, el salón de clases y la escuela.

2.43 Cuidadores de la vida:

Estos estudiantes orientan en sentido global las acciones para el cuidado de la vida. Teniendo en cuenta que es una responsabilidad compartida que implica a todos estudiantes. Entre sus responsabilidades se encuentran la motivación, el cuidado y apoyo a todos para mantener su cuerpo y espacio limpio; selección de los objetos y materiales que pueden ser reciclados y utilizados en los procesos de aprendizajes; organización de los horarios y distribución de los encargados/as de regar las plantas, cuidarlas, podarlas y echarle tierra, (MINERD, 2014).

2.44 Cuidadores de la alimentación:

Estos estudiantes tienen dentro de sus responsabilidades la organización de los momentos de la alimentación; seguimiento a que todos merienden y almuercen; motivación porque ingieran todos los alimentos que provee la escuela para cuidar la salud; detección de estudiantes que van sin alimentar a la escuela para favorecer el diálogo con las familias y estimular una respuesta inmediata en la escuela; organización de la acción de gracias para compartir los alimentos; distribución de la merienda con el cuidado y la higiene que este momento amerita; invitación y acompañamiento del lavado de las manos, el uso de la servilleta, la limpieza de los residuos, el depósito de la basura al zafacón.

2.45 Mensajeros de amor y paz:

Este equipo anima al cariño, al cuidado de los otros y a la armonía. Son responsables de propiciar espacios y momentos para abrazar, expresar palabras de afecto y aliento a los demás; escriben mensajes positivos y esperanzadores, motivan el intercambio de tarjetas y mensajes; son responsables de la acogida y la oración del día; promueven junto a su maestra la justicia, la solidaridad y las relaciones de buen trato.

Amigos de los libros: Estas y estos estudiantes aportan en la motivación a la lectura y en el manejo de la biblioteca del salón de clases.

Cuidadores del mobiliario y los recursos: Este equipo apoya en la organización del salón de clases, el desarrollo de propuestas de cuidado al mobiliario y en la facilitación y distribución equitativa de los recursos. Son responsables de promover el cuidado y la organización de las sillas, mesas y el mobiliario en general.

2.46 Organización del tiempo pedagógico: un día de clases

El tiempo pedagógico recrea los procesos que se viven en la escuela posibilitando aprendizajes con sentido de los niños a partir de una experiencia vivencial y con la alegría que produce estar aprendiendo, (MINERD, 2014).

La organización de los tiempos pedagógicos en el Primer Ciclo responde a todos los procesos que se viven día a día en la escuela en donde la valoración de la vida de los niños es fundamental. Aprovechar al máximo este tiempo es respetar el derecho de los niños a aprender y construir conocimientos. Estos tiempos incluyen los siguientes momentos:

La organización de la jornada escolar

Recibimiento y acogida de los niños y sus familiares

Acto cívico: Este espacio promueve la formación de ciudadanos desde el reconocimiento de la historia, la participación y la relación con otras y otros.

Bienvenida y acogida en el salón de clases: Se tiene organizado el equipo de estudiantes que dará la bienvenida y ayudará a cada persona a situarse en su lugar del salón de clases.

Compartiendo el desayuno, el almuerzo y la merienda escolar:

El momento en el que se comparten los alimentos se convierte en un espacio educativo, de encuentro y agradecimiento. Se debe velar porque este tiempo sea de calidad, de encuentro y compartir fraterno, con dignidad. Por eso es importante que este tiempo sea cuidado, valorado y vivido como acto colectivo y cooperativo

2.47 Encuentro de todos

Al inicio de la jornada diaria se propicia un encuentro de todos los estudiantes. En este momento se orienta el proceso que se va a realizar durante la jornada. Se promueven procesos de interacción entre los niños desde sus relaciones de amistad.

2.48 Recreos y recesos

Son espacios de aprendizaje donde los niños de manera espontánea, lúdica y creativa se recrean, comparten, dialogan, juegan al aire libre, crean lazos de amistad con estudiantes de otros grados y secciones.

Espacios de construcción de conocimientos desde las estrategias de planificación, los talleres y cursos optativos

Se plantean procesos de aprendizaje para el desarrollo de las competencias específicas de las áreas del conocimiento y las competencias fundamentales a partir de las situaciones de aprendizaje propuestas y las temáticas planteadas, según las estrategias de planificación del Diseño Curricular.

2.49 Evaluación y cierre del día

Este momento invita a reflexionar sobre lo trabajado en el día, los aprendizajes construidos, las nuevas palabras que se han descubierto, los problemas que fueron resueltos, etc. Se comparten sentimientos, aprendizajes y sueños. Es el momento de plantear asignaciones, generar acuerdos, organizar los materiales que se han usado, prepara la mochila, realizar recomendaciones para el regreso a casa y la despedida.

2.50 Las tareas escolares

Las tareas escolares son estrategias pedagógicas que constituyen una parte integral del proceso de aprendizaje de los niños.

Las tareas escolares tienen unas características y condiciones, que son necesarias valorar al momento de asignarlas:

Coherencia con los procesos de desarrollo de las niñas y niños: requieren ser apropiadas para la edad y las competencias de los estudiantes.

Significatividad de la tarea: la misma debe tener sentido para la niña y el niño y estar vinculada a las temáticas que se están desarrollando.

Claridad y comprensión de la consigna: las orientaciones deben ser claras, precisas y motivadoras para que los niños comprendan qué procesos se espera que desarrollen y puedan presentar sus asignaciones con entusiasmo.

La estructura de la tarea debe constituirse en un desafío para los niños: la actividad propuesta no debe ser ni muy difícil ni muy fácil. La realización de la misma debe implicar la movilización y desarrollo de procesos cognitivos.

La extensión de la tarea debe ser prudente, según el grado y la complejidad de la temática, de modo que su realización no implique el uso de un tiempo excesivamente largo. El estudiante y la estudiante debe disponer de espacios para la realización de actividades propias de su edad en el tiempo que no le corresponda asistir a clases.

Utilidad de las tareas: es necesario que se integren en la planificación los propósitos y procesos de socialización de las tareas, de manera que puedan tener significado para la construcción de aprendizajes que se favorece en el salón de clases y los niños puedan evidenciar la importancia de sus esfuerzos.

La asignación de lectura como tarea debe realizarse con el propósito de despertar el interés y gusto por esta actividad, comunicando el propósito de la misma, motivando el intercambio con familiares y amigos, ampliando el vocabulario.

La asignación de tareas de escritura debe estar apoyada en un proceso previo de amplio acompañamiento en el salón de clases, en el que se ha ayudado a las niñas y los niños a desarrollar su proceso de escritura desde la organización de sus ideas a partir de las situaciones de aprendizaje planteadas.

Deben tomar en consideración la tecnología (computadoras, correo electrónico e internet) sin poner en desventaja a los estudiantes que no tengan acceso a dicha tecnología.

2.51 El cuidado de los niños: una responsabilidad de toda la escuela

La escuela es un espacio que debe cuidar la garantía de los derechos de los niños y propiciar su integridad. De ahí que se toman diversas medidas que les aportan en su desarrollo personal y social. Entre ellas:

La salida del recinto escolar es cuidada y acompañada. Cada maestra/o conoce y tiene registrado por escrito las personas que van a recoger los niños de su salón y solo se autoriza que se retiren a sus casas con ellas y ellos. Bajo ninguna circunstancia se despachará a los estudiantes sin previo aviso de las familias.

El uniforme. Se cuida que los niños vayan vestidos con sus uniformes de manera adecuada.

Las conductas y actitudes de riesgo. Es una obligación de todos en la escuela estar atentos a las conductas de riesgo que se evidencian en el centro educativo, deteniendo a tiempo situaciones que pueden generar en dificultades posteriores que atenten contra la vida plena de los estudiantes.

El cuidado personal. La escuela favorece que los niños aprendan a cuidarse, a mantener limpio su uniforme, a evitar que otros toquen su cuerpo, a sentarse de manera apropiada, a peinarse, a higienizar sus dientes y su cuerpo, a lavarse el pelo, etc.

El trato del personal administrativo y de apoyo. Toda la escuela debe velar por mantener un ambiente de protección, buen trato y cuidado de los niños.

2.52 Ciclo con el Nivel Inicial Articulación del Primer Grado

El currículo dominicano favorece la articulación entre los diferentes niveles educativos, al plantear el desarrollo de competencias en los estudiantes de manera gradual, según unos niveles de dominio. Para favorecer esta concreción, se cuenta con las estrategias de planificación y las de enseñanza-aprendizaje.

2.53 Espacios de reflexión de la práctica pedagógica

Los centros educativos organizan de forma mensual sus espacios de reflexión pedagógica, favoreciendo que la práctica de maestras y maestros responda a las necesidades educativas de sus estudiantes, que responda a los criterios establecidos en el sistema educativo dominicano y que esté impregnada de creatividad e innovación para favorecer unos aprendizajes de calidad

2.54 Estrategias Enseñanza y de Aprendizaje por Competencias

En el proceso educativo las diferentes personas involucradas son constructoras de sus propios conocimientos y participan de forma activa en el proceso de desarrollo de las competencias. Los educadores son responsables de facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, dinamizando la actividad del estudiantado, los padres, las madres y la comunidad, (MINERD, 2014).

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje constituyen la secuencia de actividades planificadas y organizadas sistemáticamente para apoyar la construcción de conocimientos en el ámbito escolar, en permanente interacción con las comunidades. Se refieren a las intervenciones pedagógicas realizadas con la intención de potenciar y mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como un medio para contribuir a un mejor desarrollo cognitivo, socio-afectivo y físico, es decir, de las competencias necesarias para actuar socialmente.

Para el desarrollo de las competencias por parte del estudiantado es necesario que éste enfrente distintas situaciones y aplique conocimientos, habilidades, actitudes y valores en diversos contextos. Los educadores cumplen un papel fundamental, pues son responsables de planificar y diseñar estas experiencias que permitirán poner en práctica las competencias, así como también de ofrecer acompañamiento y retroalimentación durante el proceso. Al diseñar las situaciones de aprendizaje se deben tomar en cuenta que las competencias fundamentales se desarrollan de manera interactiva. Se denomina situación de aprendizaje o didáctica a las circunstancias creadas sobre la base de la realidad con el propósito de que el estudiante construya y aplique determinados conocimientos o saberes.

El proceso educativo debe favorecer el aprendizaje significativo, el aprendizaje autónomo y el aprendizaje colaborativo a lo largo de toda la vida. Para esto el estudiantado debe estar motivado y participar activamente, cuestionando, interactuando, buscando información, planteando y solucionando problemas, tanto de forma individual como en equipo.

Los estudiantes de hoy manejan mucha información y enfrentan múltiples situaciones en su quehacer diario. El personal docente debe ayudarles para que puedan conocer y utilizar diversas estrategias que les permitan transformar, construir y reelaborar los conocimientos para dar sentido al mundo que les rodea.

El aprendizaje autónomo implica la realización por parte del estudiantado de actividades individuales y grupales con el propósito de construir aprendizajes de forma independiente.

En el aprendizaje colaborativo se comparten el liderazgo y los roles y entre todas las personas se acepta la responsabilidad de las acciones del grupo. Los estudiantes se comprometen a aprender en unión, lo cual sólo se consigue si el trabajo es realizado en colaboración. El grupo es el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo dividir el trabajo y las tareas a realizar. La comunicación y la negociación son clave en este proceso. El docente facilita, acompaña y retroalimenta los estudiantes, tanto de forma individual como en equipo. Actitudes hacia el aprendizaje. Dichas estrategias deben asegurar la interacción con el entorno y la comunidad local y global, aprovechando los recursos que ésta le brinda para impactar positivamente en ella. Deben ofrecer la oportunidad de ejercitar las competencias y de seleccionar o construir los medios necesarios para desempeñarse en las situaciones que han sido previamente diseñadas por el docente. Las nuevas competencias deben poder ponerse en práctica y ser observadas.

Por lo general las mejores planificaciones son aquéllas que combinan más de una estrategia de forma pertinente y adecuada para el logro de las competencias asumidas en el currículo, tomando en cuenta el Nivel de Dominio para el grado correspondiente.

2.55 Se sugieren algunas estrategias y técnicas:

2.55.1 Estrategias de recuperación de experiencias previas que valoricen los saberes populares y pauten y garanticen el aprendizaje significativo de los conocimientos elaborados. Se puede recurrir al entorno de la escuela, al entorno familiar y hogareño, a las actividades de cuidado habitualmente desarrolladas por las mujeres o a la escuela misma. Planificar la realización de visitas, excursiones o campamentos, previendo qué y por qué se desea percibir y las formas de registro de lo percibido. Estas estrategias son más afectivas si, en la medida de lo posible, involucran los sentidos, es decir la vista, el olfato, el gusto, la audición y el tacto. Es fundamental recuperar después, en actividades grupales conjuntas, las percepciones de todos.

2.55.2 Estrategias expositivas de conocimientos elaborados y/o acumulados, utilizando recursos y materiales variados (orales, escritos, digitales, manipulativos,

audiovisuales, entre otros). Pueden exponer los docentes, los estudiantes o también personas de la comunidad invitadas por su dominio de temáticas específicas. Se pueden ver películas o vídeos en la escuela, en las casas de algunos miembros de la comunidad educativa o en alguna institución que facilite los equipos. Se pueden leer libros de texto, o mejor aún, libros especializados sobre ciertos temas, de la escuela, de algunos de los niños, de bibliotecas o de miembros de la comunidad educativa. Estos libros pueden y deben ser variados: manuales para utilizar herramientas y operar aparatos, ensayos, informes de investigaciones, enciclopedias, periódicos que deben ser trabajados por los estudiantes.

2.55.3 Estrategias de descubrimiento e indagación para el aprendizaje metodológico de búsqueda e identificación de información, así como el uso de la investigación bibliográfica y de formas adecuadas de experimentación, según las edades los contenidos a trabajar y los equipamientos disponibles. Pueden realizarse también estudios de casos y actividades diagnósticas. Estas estrategias pueden combinarse con las de exposición, con las de recuperación de las percepciones individuales y con las de problematización. Son particularmente adecuadas para ser utilizadas al abrir o al cerrar una secuencia de aprendizaje, ya que permiten integrar contenidos de diversas matrices conceptuales y metodológicas.

2.55.4 Estrategias de inserción de maestras, maestros y el alumnado en el entorno. En el marco de estas estrategias se puede recurrir a algunas actividades mencionadas en las estrategias de recuperación de las percepciones individuales, como las visitas o excursiones. La diferencia está en que en este tipo de estrategias se prevé un mayor involucramiento, una dinámica de mayor intercambio con el entorno. Se trata de procurar que se logre percibir, comprender y proponer soluciones para problemas naturales, sociales y ambientales. En estas estrategias es posible utilizar sistemáticamente la animación sociocultural, entendida como permanente contextualización de los aprendizajes escolares en las culturas de las comunidades y hacer uso de las aulas como espacios para compartir con la comunidad.

2.55.5 Estrategias de socialización centradas en actividades grupales. El grupo permite la libre expresión de las opiniones, la identificación de problemas y soluciones, en un ambiente de cooperación y solidaridad. Algunas de las estrategias de socialización que se pueden organizar y llevar a cabo son las dramatizaciones, las puestas en escena de obras de teatro, la realización de periódicos y boletines

estudiantiles, la organización de entidades y grupos estudiantiles para atender intereses especiales: el baile, la ejecución musical, la plástica, entre otras actividades.

2.55.6 Estrategia de indagación dialógica o cuestionamiento. Mediante esta estrategia se formulan preguntas a lo largo del proceso enseñanza y de aprendizaje: al inicio para introducir un tema o motivar, durante el desarrollo para verificar la comprensión y al finalizar para evaluar. Al momento de cuestionar es importante tener clara la intención y relacionarla con los contenidos y con los intereses de las y los estudiantes. Debe también darse oportunidad para preguntar, enseñándoles a construir y plantear preguntas que no se limiten a una sola respuesta, promoviendo una participación activa y una actitud inquisitiva para favorecer el desarrollo del pensamiento analítico, reflexivo y crítico con el propósito de garantizar una mayor comprensión de la realidad y su consiguiente transformación.

2.55.7 Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Es una estrategia de aprendizaje en la que se utilizan problemas semejantes a los que el alumno o alumna enfrentará en su vida con el objetivo de desarrollar las competencias. Esta estrategia diferencia de las tradicionales, pues en vez de exponer primero los contenidos y luego trabajar su aplicación en la vida diaria, inicia con el planteamiento de un problema de la vida cotidiana que motivará al alumnado a investigar y aprender sobre un determinado tema. La finalidad del Aprendizaje Basado en Problemas es resolver el problema y además crear el escenario como medio para que se identifique su necesidad de aprendizaje e investigue sobre contenidos seleccionados previamente por el docente, y en determinados casos propuestos por el estudiantado, (MINERD, 2014).

Se diferencia de las tradicionales, pues en vez de exponer primero los contenidos y luego trabajar su aplicación en la vida diaria, inicia con el planteamiento de un problema de la vida cotidiana que motivará al alumnado a investigar y aprender sobre un determinado tema. La finalidad del Aprendizaje Basado en Problemas es resolver el problema y además crear el escenario como medio para que se identifique su necesidad de aprendizaje e investigue sobre contenidos seleccionados previamente por la y el docente, y en determinados casos propuestos por el estudiantado.

2.55.8 Estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos. A través de esta estrategia los estudiantes exploran problemas y situaciones de interés del contexto y

asumen el reto de crear o modificar recursos o procedimientos que permitan satisfacer una necesidad. El proceso de realizar un proyecto se hace en colaboración con otras y otros y permite obtener resultados o productos originales que generan interés y satisfacción. Se pueden desarrollar proyectos de variados tipos, tales como mejoramiento de la infraestructura escolar, de saneamiento del ambiente comunitario o de creación de instrumentos. Para la implementación de esta estrategia se selecciona un tema que motive y que esté relacionado con una o varias competencias, se establece un producto o resultado esperado, asegurando la participación de los y las estudiantes en el proceso e integrando a la comunidad. Luego se seleccionan los recursos, se realiza la investigación y se trabaja de forma activa para después presentar resultados y verificar su impacto.

2.55.9 Sociodrama o dramatización. Es una técnica que presenta un argumento o tema mediante la simulación y el diálogo de los personajes con el fin de emocionar y motivar. Se utiliza para representar un hecho, evento histórico o una situación social. Para implementarla se determina el tema, se investiga, se asignan los roles, se escribe el guión, se preparan el escenario, la coreografía, la escenografía, entre otras actividades.

2.55.10 Técnica de Estudio de Casos. Esta técnica se diferencia del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en que la situación que se describe debe ser real, presentando una dificultad por la que atraviesa una persona, una comunidad o una institución en un momento determinado. Esta situación debe ser analizada por la comunidad académica para poder formular alternativas de solución y hacer recomendaciones basadas en la información presentada en el caso y en investigaciones adicionales. Se pueden utilizar casos o situaciones de una noticia o un evento que ocurre en el centro educativo, en la comunidad o en el contexto social más amplio. Al presentar el caso, no se comparte el desenlace final, sino que se promueve la búsqueda de soluciones o respuestas por parte del grupo de estudiantes.

2.55.11 El debate. Es una técnica en la que dos o más participantes intercambian puntos de vista contradictorios sobre una temática elegida. Para esto, se debe seleccionar un tema, investigar sobre el mismo, preparar los argumentos y las presentaciones, asignar los roles y realizar el debate frente a un jurado. Cada participante expone y argumenta su postura y cuestiona la argumentación de su

interlocutor. Para esto necesita basarse en evidencias, ejemplos, ilustraciones, estadísticas, opiniones de personas expertas, apoyando los argumentos, con la presencia de terceros que son los verdaderos destinatarios del debate, ya que el objetivo último del ejercicio es que el auditorio se incline a favorecer una u otra postura, (MINERD, 2014).

2.56 Los medios y recursos para el aprendizaje

En los Fundamentos del Currículo, Tomo I, se resalta la importancia de los medios y recursos como apoyos imprescindibles del proceso educativo, al tiempo que se explicita el papel asignado a los mismos en el desarrollo curricular. Así mismo, se describen los requisitos de calidad que deben cumplir los materiales adquiridos o producidos para el logro de aprendizajes significativos.

Los recursos de aprendizaje en todos los Niveles, Modalidades y Subsistemas favorecen el desarrollo de competencias, ayudan a organizar el conocimiento, facilitan el proceso de investigación, promueven el autoaprendizaje, estimulan la imaginación y dan soporte al desarrollo de procesos educativos dinámicos y participativos, (MINERD, 2014). Es importante tomar en cuenta que estos recursos didácticos deben adaptarse a las necesidades específicas del y la estudiante. Hay que señalar, en efecto, que las necesidades específicas de unas y de otros pueden ser muy diversas, dado que niñas y niños parten de elementos de socialización diversos ya desde el nacimiento, de modo que sus hábitos y prácticas difieren en el momento de llegar a la escuela, algo que ésta debe tener en cuenta a la hora de los ajustes en los recursos didácticos.

Finalmente, cabe resaltar el impacto que han tenido las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo en los últimos años, que junto con el enfoque por competencias apuntan a la necesidad de redimensionar y actualizar el rol que desempeñan los medios y recursos educativos en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

2.57 La evaluación de los aprendizajes

La evaluación es un proceso sistemático y continuo de recogida de informaciones relevantes con la finalidad de que los actores del proceso educativo reconozcan y aprecien la eficacia de la enseñanza y la calidad de los aprendizajes. Es necesario partir de un enfoque integral de la evaluación en el que tanto las pruebas estandarizadas externas, como las evaluaciones que se realizan en el aula y la evaluación que se hace al Sistema Educativo en su conjunto tienen el objetivo

principal de mejorar los aprendizajes de las y los estudiantes. Las decisiones que se tomen al reorientar el proceso educativo deben estar fundamentadas en la información que aportan dichas evaluaciones. La evaluación no es un fin en sí mismo, sino un medio para contribuir con la mejora educativa. La evaluación se organiza a partir de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, y las actividades de evaluación definida en cada estrategia de planificación atendiendo a la concreción de los indicadores de logro. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE,2012).

El fin último de la evaluación en un currículo basado en competencias es promover aprendizajes en función de dichas competencias. La evaluación debe estar completamente alineada y ser coherente con las intenciones curriculares, así como con las expectativas de aprendizaje de los y las estudiantes, de la comunidad educativa y la sociedad en general.

La escuela es como un laboratorio donde lo que se enseña y se aprende tiene la finalidad de ser practicado en situaciones de la vida real. Las competencias constituyen un conjunto complejo de aprendizajes, así que requieren de un proceso evaluativo también complejo. Evaluar el desarrollo de las competencias supone usar instrumentos y medios diversos acordes a la competencia que se pretende evaluar y en contextos similares a las situaciones reales que vivirá la y el estudiante. Por tanto, no se trata sólo de evaluar conceptos y hechos, sino también procedimientos, valores y actitudes. Esto supone de parte del maestro y de la maestra la capacidad para utilizar diversos métodos, técnicas y los instrumentos que respondan a las características de lo que quieren evaluar, pero también supone crear e incorporar nuevos recursos de evaluación que sean acordes con las competencias.

Las competencias del profesorado se ponen de manifiesto no sólo en su forma de enseñar, sino también en su forma de evaluar, ya que ambas tienen que estar en concordancia. De hecho, la forma en que se evalúa condiciona el modo como los estudiante buscan aprender. En ese sentido, es importante notar que algunas estrategias de aprendizaje pueden ser también estrategias de evaluación y viceversa: cualquier actividad de evaluación es a la vez una actividad de aprendizaje.

La evaluación permite mejorar el proceso de aprendizaje mediante la identificación de las fortalezas del estudiantado, sus tipos de inteligencia y sus zonas de desarrollo próximo; por eso siempre es formativa, independientemente del momento y del contexto en el que ocurre, ya sea al inicio, durante o al final de una

secuencia didáctica. Además, es muy importante que en la planificación estén definidos con claridad los criterios de evaluación, los cuales deben ser conocidos y discutidos por los estudiantes.

Desde una concepción formadora, cuando se evalúa el Nivel de Dominio de las competencias, los errores arrojan importante información a la comunidad educativa para identificar los ajustes a realizar. De cara al estudiantado es importante descubrir la “lógica” de su error con el propósito de rectificarlo e incidir en la mejora de su aprendizaje. El error resulta así constructivo y puede ser una oportunidad para propiciar la reflexión y la metacognición tanto del estudiantado como del profesorado. También vinculada a la concepción formadora, la autoevaluación contribuye a que el estudiante regule su proceso de aprendizaje y realice los ajustes pertinentes. Participan como coevaluadores los compañeros y compañeras de curso, quienes ofrecen una visión complementaria en calidad de apoyo y testigos del proceso. La aplicación de la autoevaluación y la coevaluación contribuyen al desarrollo de la autoestima, la criticidad y la ética de la responsabilidad.

Hay que tener en cuenta sin embargo, que el sentido de la autoevaluación varía en función del género, de modo que las estudiantes tienden a infravalorarse, mientras que los estudiantes tienden a sobrevalorarse, de modo que el profesorado debe tender a corregir tales divergencias restableciendo el valor de las evaluaciones en función de criterios objetivos.

El proceso de evaluación también es participativo, autoreflexivo y crítico. Todos los que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje tienen la oportunidad de valorar los aprendizajes: padres, profesores, compañeros, y sobre todo los propios educandos.

En el marco de este diseño curricular los criterios de evaluación se refieren a los componentes y elementos de las Competencias Fundamentales y orientan hacia los aspectos que se deben tomar en cuenta al juzgar los aprendizajes alcanzados. Identifican qué se debe considerar al evaluar una competencia, estableciendo la cualidad o característica relevante que debe observarse en el desempeño de los estudiantes. Los criterios indican los elementos sobre los cuales el o la docente definirá pautas para determinar en qué medida sus estudiantes muestran haber desarrollado las competencias. Estos criterios se hacen operativos en las áreas y niveles donde se traducen en indicadores de logro, (MINERD, 2014).

Para evaluar el dominio de las competencias específicas se establecen indicadores de logro o de desempeño. Éstos permiten determinar si se han logrado los aprendizajes esperados para cada nivel y/o área académica. Los indicadores de logro caracterizan la competencia y se refieren a sus aspectos clave. Son pistas, señales, rasgos que evidencian el Nivel de Dominio de las competencias y sus manifestaciones en un contexto determinado.

Dependiendo de su nivel de concreción los indicadores de logro pueden referirse específicamente a contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales; se pueden referir también a una combinación de algunos de ellos, o a los tres integrados. Las actividades e instrumentos de evaluación estarán estrechamente relacionados con esos indicadores de logro.

2.58 Evaluación de competencias en el Nivel Primario

La evaluación de los aprendizajes es una de las tareas de mayor complejidad que realizan los docentes, tanto por el proceso que implica como por las consecuencias que tiene emitir juicios sobre los logros de aprendizaje de los alumnos.

La evaluación es un proceso sistemático y continuo, inherente a la práctica pedagógica, dado su carácter orientador y regulador para el logro de los aprendizajes esperados en cada ciclo y nivel de enseñanza, (MINERD,(2016). Continúa afirmando que la finalidad pedagógica de la evaluación permite tomar decisiones ante los cambios que se requiere introducir en los procesos de enseñanza-aprendizaje para favorecer en los estudiantes el desarrollo de sus competencias.

El currículo dominicano adopta como fin último de la evaluación promover aprendizajes en función de las competencias.

Los procesos pedagógicos en el Nivel Primario procuran que los estudiantes logren el perfil de egreso previsto en función de las competencias fundamentales. La evaluación de los aprendizajes posee una significabilidad especial durante el proceso de enseñanza-aprendizaje al orientar la práctica pedagógica para que el estudiante crezca y aprenda como un sujeto crítico, responsable e integral, (MINERD, (2016).

2.59 Tipos de evaluación

El diseño curricular clasifica los tipos de evaluación atendiendo a su función y a los actores que participan. Estos tipos de evaluación favorecen su carácter participativo, continuo y sistemático, siendo relevantes para la reflexión de la practica

pedagógica, la contextualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la toma de decisiones educativas.

Evaluación según su función: La intencionalidad y el momento en que se realiza en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación puede ser diagnóstica, formativa y sumativa.

2.59.1 Evaluación diagnóstica

Es la que se realiza al inicio de cada proceso de aprendizaje para reconocer los saberes, aprendizajes previos, competencias y experiencias que los estudiantes poseen en relación a los aprendizajes por lograr. permite analizar el punto de partida de cada estudiante en analogía con las competencias que se espera pueda desarrollar. Es fundamental para el proceso pedagógico, puesto que permite identificar las necesidades y fortalezas del grupo, lo que lleva a realizar ajustes y a contextualizar las estrategias y actividades según los resultados de la evaluación.

2.59.2 Evaluación formativa

Esta evaluación tiene lugar durante el proceso de aprendizaje (Tobón, Pimienta y García, 2010), con la finalidad de reconocer como los estudiantes van desarrollando sus competencias. Permite valorar de forma continua y progresiva los aprendizajes de los estudiantes, las acciones pedagógicas que van permitiendo dichos aprendizajes y las mejoras necesarias en los procesos educativos para impulsar el desarrollo de competencias en los niños. A través de la evaluación formativa las estrategias de enseñanza-aprendizaje son ajustadas en el salón de clases según los avances y necesidades del estudiantado.

2.59.3 Evaluación sumativa

Este tipo de evaluación se realiza al final de cada proceso de aprendizaje. permite comparar los aprendizajes iniciales con los aprendizajes logrados, favoreciendo de esta manera identificar el avance de los estudiantes en el desarrollo de las competencias. Se realiza en base a la planificación diseñada, partiendo de las competencias e indicadores de logro sobre lo que fue incidiendo durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta evaluación cierra el proceso de aprendizaje planteado, valorando y calificando los aprendizajes alcanzados en cada estrategia de planificación: unidad de aprendizaje, eje temático y proyecto, (MINERD, 2016). Continua afirmando el documento que, tiene lugar en cada momento de reporte de los aprendizajes durante el año escolar y al finalizar el mismo.

2.60 Evaluación según sus participantes

2.60.1 Autoevaluación

Constituye el proceso de evaluación en el que cada estudiante valora sus logros, fortalezas y debilidades. Los alumnos tienen la oportunidad de reflexionar y tomar conciencia de sus procesos de aprendizajes, determinando acciones de mejora, lo que les permite regular el desarrollo de sus competencias. La autoevaluación puede realizarse a través de diario reflexivo, intercambios orales, etc. y registrarse con lista de cotejo, rubricas, entre otras, (MINERD, 2016).

2.60.2 Coevaluación

Es la valoración de los procesos de aprendizaje que realizan los estudiantes entre pares, basados en los criterios de evaluación previamente consensuados a partir de las evidencias de las competencias mostradas por sus compañeros. Constituyen momentos de gran relevancia para hacer del salón de clases un espacio de aprendizaje colaborativo, donde todos contribuyen a que cada persona pueda desarrollar las competencias esperadas, (MINERD, 2016).

2.60.3 Heteroevaluación

Constituye la valoración de los procesos y resultados de los aprendizajes de los estudiantes, realizada por los docentes identificando las estrategias de aprendizajes de los educandos, sus conocimientos y el desarrollo de competencias. La heteroevaluación permite a los docentes identificar estilos y preferencias de aprendizajes, inteligencias múltiples, fortalezas, apoyo requeridos por los estudiantes y dificultades que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.61 Evaluación de las competencias

Las competencias son definidas como “la capacidad para actuar de manera eficaz y autónoma en contextos diversos movilizand de manera integrada conceptos, procedimientos, actitudes y valores, (MINERD, 2014). Se han definido tres tipos de competencias en la educación dominicana: competencias fundamentales, específicas y laborales-profesionales.

Las competencias fundamentales expresan las intenciones educativas de mayor relevancia y significatividad. Tienen unos criterios de evaluación y unos niveles de dominio que permiten su comprensión en cada nivel educativo. En la educación primaria, el dominio de las competencias fundamentales esta descrito en el

nivel II, (MINERD, 2014).

Las áreas curriculares se conciben en función de competencias específicas, las cuales se van desarrollando en el curso de los procesos de aprendizaje que se promueven en los salones de clases. Están orientadas a partir de las competencias fundamentales y garantizan su concreción.

Las competencias específicas son evaluadas en función de indicadores de logro. Los cuales se definen como “pistas, señales y rasgos que evidencian el dominio de las competencias”. En la malla curricular de cada grado se plantean los indicadores de logro de cada área curricular, (MINERD, 2014).

La evaluación de las competencias específicas a través de sus indicadores de logros, se realiza a partir de situaciones contextualizadas, en las que se plantean problemas potencialmente significativos para los estudiantes (Tobón, 2016).

Estrategias y técnicas de evaluación en el Nivel Primario.

Las estrategias y técnicas de evaluación se conciben como procesos que permiten constatar el desarrollo de las competencias de los estudiantes, a partir de situaciones contextualizadas. Estas estrategias son diseñadas como parte de la secuencia didáctica, por lo que hacen parte integral de los procesos que se viven en el salón de clases desde las diversas estrategias de planificación.

En el Nivel Primario, desde sus enfoques curriculares, se asumen las siguientes estrategias y técnicas de evaluación:

- Observación de los aprendizajes
- Mapas conceptuales y semánticos
- Portafolios
- Diarios reflexivos de clase
- Debates
- Entrevistas
- Puestas en común
- Intercambios orales
- Ensayos
- Estudios de casos
- Resolución de problemas

Este proceso de valoración cuenta con unos instrumentos de evaluación, concebidos como herramientas que permiten apreciar las evidencias y determinar los

logros, las sugerencias para mejorar el nivel de desempeño de los estudiantes (Tobón, 2016). Estos instrumentos son:

- ❖ Guías de observación
- ❖ Registros anecdóticos
- ❖ Listas de cotejo
- ❖ Rúbricas Escala de estimación
- ❖ Pruebas escritas para resolver problemas.

2.62 Responsabilidades de la comunidad educativa en el proceso de evaluación de los aprendizajes en el Nivel Primario.

Los estudiantes del Nivel Primario requieren de una comunidad educativa que participe activamente en sus procesos de aprendizaje, desde un sentido de corresponsabilidad y un involucramiento oportuno en la dinámica escolar. Los actores que participan en el proceso de evaluación de los aprendizajes son:

- Los estudiantes: Deben conocer sus logros, avances y/o dificultades en el proceso de aprendizaje. Los docentes ofrecen información respecto a las estrategias de evaluación y sobre aquello que deben aprender.
- Los docentes, adoptan las medidas pertinentes para mejorar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje en coherencia con las necesidades de los estudiantes.
- El equipo de gestión del Centro Educativo garantizan que el proceso de evaluación del aprendizaje sea efectuado en coherencia con lo orientado en el Nivel Primario, previamente comunicado, tanto a los docentes como a los estudiantes respecto a los criterios, procedimientos, las técnicas y los instrumentos de evaluación.

2.63 Reporte de la evaluación de los aprendizajes

Para el reporte de la evaluación de los aprendizajes en el Nivel Primario se dispone de dos instrumentos: el Registro de Grado y el Informe de Aprendizaje.

2.64 Registro de Grado

El reporte oficial de las evaluaciones debe hacerse en el Registro de Grado. Es un instrumento que tiene el propósito de ir dejando evidencias de la trayectoria escolar de cada estudiante y sus niveles de avance durante el proceso formativo, convirtiéndose de forma cotidiana en un historial de las competencias que los estudiantes van desarrollando en el grado que cursan. El Registro de Grado permite a

los docentes identificar las fortalezas y necesidades de cada estudiante de forma oportuna para ir generando estrategias de enseñanza-aprendizaje que respondan a sus realidades.

2.65 Informe de evaluación de los aprendizajes

Para reportar y comunicar los logros de aprendizaje a las familias de los estudiantes se cuenta con un informe de aprendizaje por cada alumno. En este informe la familia y los alumnos pueden ver el avance de cada indicador de logro por competencia específica según área curricular. Los informes de aprendizaje se comparten durante el año escolar en los tiempos previstos para el reporte de la evaluación de los aprendizajes en el Nivel Primario, (MINERD, 2016).

3.1 Enfoque y alcance de la investigación

Esta investigación social es de enfoque cualitativo, busca examinar el conocimiento que posee el equipo de gestión y los docentes del enfoque basado en competencias, de las escuelas Rubén Valdés Sánchez, Milila Antonia Báez y Las Margaritas; ubicadas en las comunidades de Piedra Gorda, Frasquito Gómez, Hato Viejo respectivamente. Todas pertenecen al Distrito Escolar 15-01 del municipio de los Alcarrizos. Es de aspecto descriptivo por la representación de datos cuantitativos. Es un estudio de caso porque los investigadores tienen familiaridad directa con la realidad investigada. Corresponde a tres zonas de la comunidad Pedro Brand.

3.2 Limitaciones

Para recolectar los datos se elaboró un cuestionario para entrevistar directivos y docentes sobre sus conocimientos del enfoque basado en competencias. Se trató grabar las entrevistas pero en dos de las escuelas se negaron a ser grabados alegando que en el consentimiento informado no se les proporcionó la información de que dichas entrevistas serían grabadas. En una de las escuelas se lograron cuatro entrevistas grabadas. Dificultad para delimitar el tema, porque tenía muchos elementos y no permitía encausarlo en una dirección clara.

Según los objetivos propuestos, esta investigación es de tipo descriptivo, identifica las funciones que oficialmente les son atribuidas a los directivos de centros educativos, y de estas, enumera las que son asumidas por ellos. Dentro de las diversas funciones de los directivos está la elaboración de los proyectos y planes para la operatividad del centro; además supervisar y monitorear los procesos.

3.3 Población y muestra

El muestreo fue estratificado intencionado, esta estrategia consiste en tomar los casos agrupados según algunas características. En este caso una vez escogidos los estratos los casos no se seleccionan en forma aleatoria, si no intencionadamente, (Pineda y De Alvarado ,2008)

Para este estudio se utilizó un muestro no probabilístico, intencional o por conveniencia, porque se eligieron 9 docentes de una población de 19 que es el 47.3% y 8 directivos de 9 que representan el 89% de la población total. La población de estudio corresponde a aquellos profesores del Primer Ciclo del Nivel Primario, de las escuelas públicas Rubén Valdés Sánchez, Milila Antonia Báez y Las Margaritas; del

Distrito Educativo 15-01 de Los Alcarizos.

3.4 Técnicas

Para la realización de esta investigación se utilizó la técnica de la entrevista por medio de un cuestionario para la recolección de la información. De acuerdo con Pineda y De Alvarado, la entrevista consiste en una consulta a una o varias personas, diferenciándose de la encuesta por el reducido número de sujeto a que está destinada, y además por los planteamientos que se hacen mediante ítems abiertos, lo que provoca respuestas más amplias que puede inducir a nuevas preguntas del entrevistador.

En este estudio se examinó el conocimiento del enfoque basado en competencias de los directivos y docentes. Se aplicó un cuestionario de veinticinco preguntas. El instrumento fue validado por los maestrantes Carlos Garabito y Darío Ramírez. La aplicación fue con consentimiento informado, al Director del distrito educativo y al equipo de gestión de las escuelas objeto de estudio.

Se aplicó un pilotaje a 2 directivos y a 3 docentes para comprobar la comprensión del instrumento, dicho instrumento fue bruto de las conceptualizaciones contenidas en el marco teórico. Los piloteados expresaron que el instrumento está claro y comprende.

En ambos casos, los datos obtenidos fueron codificados para su consecuente tratamiento estadístico, para ser interpretados y la futura elaboración de conclusiones y recomendaciones sobre el tema de investigación conocimiento de los directivos y docentes del enfoque basado en competencias.

Para la realización de la presente investigación se realizaron los siguientes pasos:

- 1.- Tener un acceso inicial, tipo exploratorio con los directivos y docentes en los centros participantes de la investigación.
- 2.- Se eligió el tema: Conocimiento de los gestores y docentes en el enfoque basado por competencia en el Primer Ciclo del Nivel Primario.
- 3.- Se realizó una revisión bibliográfica sobre el tema, a fin de conocer lo que se ha dicho sobre el tema en el ámbito nacional e internacional.
- 4.- Se planteó y formuló el problema de investigación con los objetivos propuestos.
- 5.- Se presentó el marco referencial que fundamenta las bases teóricas de esta

investigación, explica los conceptos empleados, describe el contexto en que se realiza y presenta la categorización de las variables.

- 6.- Se diseñó y validó el instrumento para la recolección de la información.
- 7.- Se aplicó el instrumento y se recolectaron las informaciones.
- 8.- Se analizaron y discutieron los resultados de las informaciones recolectadas.
- 9.- Se resumieron los datos en cuadros y gráficos estadísticos de fácil comprensión.

Se empleó método y técnica cualitativa, como la entrevista. Lo anterior permitió analizar la forma de trabajo actual y las relaciones de los docentes participantes y el equipo directivo en el desempeño de sus funciones profesionales y el nivel de conocimiento del enfoque basado en competencias.

Los resultados permitieron realizar un análisis descriptivo-interpretativo que pudiera sentar la base a otra investigación-acción.

3.5 Plan de Análisis

El plan de análisis es un aspecto muy importante, pues es lo que determina dar respuesta al problema, a la hipótesis o a las preguntas de investigación, (Campos,1982). Como afirman Pineda y De Alvarado, (2008) existen dos enfoques para el análisis de información, que son el cualitativo y el cuantitativo. De hecho en la mayoría de los casos, se dan en un mismo proyecto, los dos tipos de análisis.

Para el tratamiento de los datos e informaciones recabadas en las entrevistas se utilizaron ocho indicadores, que presentaron la frecuencia de respuestas del cuestionario. La categorización de los datos fueron dada por medio de tablas y gráficos.

En este apartado se presentan y analizan los datos obtenidos mediante la realización de las entrevistas, para ser analizados de forma cualitativa. Según Bernal, (2010, p.194), el análisis de resultado consiste en interpretar los hallazgos relacionado con el problema de investigación, los objetivos propuestos, preguntas formuladas y las teorías o presupuestos planteados en el marco teórico con la finalidad de evaluar si confirman las teorías o no, y se generan debate con la teoría ya existente.

Indicadores tomados como referente para medir frecuencia.

1. Se entiende que la competencia se desarrolla con actividades en la escuela similares a la de la vida real y de acuerdo a las necesidades de los educadores.

2. Se realiza en actividades simuladas o reales que guardan relación con la vida diaria de los estudiantes.
3. Los contenidos de las asignaturas se relacionan unos con otro.
4. Se presentan, ejemplos detallando que la evaluación es un proceso de enseñanza-aprendizaje para favorecer el desarrollo de competencias.
5. Se asocia el concepto de situación de aprendizaje con una situación real y autentica.
6. El ambiente como fuente de recursos didácticos.
7. Reconoce que tiene deficiencia para planificar y enseñar de una forma apropiada al nivel de los niños.
8. No hubo respuestas o no respondieron por desconocimientos del tema.

Por medio de estos indicadores se recabó las frecuencias con las que los entrevistados dieron respuestas a las preguntas del cuestionario.

La aplicación del instrumento a los docentes arrojó los siguientes resultados

Tabla 1. Concepto de competencia.

Pregunta	actores	Competencia			Indicador resultante
1-¿Qué es competencia?		Son saberes para integrar y movilizar conocimientos, habilidades, valores y actitudes.	Conjunto de capacidades para trabajar.	Son logros de aprendizaje teórico.	La mayoría entiende que la competencia se desarrolla con actividades en la escuela similares a la de la vida real y de acuerdo a las necesidades de los educadores.
	Docente 1	X			
	Docente 2	X			
	Docente 3	X			
	Docente 4		X		
	Docente 5	X			
	Docente 6		X		
	Docente 7	X			
	Docente 8	X			
	Docente 9	X			
	Directivo 1	X			
	Directivo 2	X			
	Directivo 3		X		
	Directivo 4	X			
	Directivo 5	X			
Directivo 6	X				
	Directivo 7	X			
	Directivo 8	X			

Fuente: Elaboración propia, (2016)

De acuerdo los resultados sobre el conocimiento de competencia, en la tabla anterior indican, la percepción de los participantes en las entrevistas, la 82% coinciden en que la competencia son saberes que integran y movilizan conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Evidenciando esto, Se observa que los docentes tienen una idea clara del concepto competencia. Y el 28% restante la entiende como Conjunto de capacidades para trabajar.

Tabla2. Percepción de competencia por entrevistados.

Pregunta	actores	Competencia	Indicador resultante
2. ¿Diga su concepto de competencia?	Docente 1	“Para mí, Es un conjunto de saberes para integrar los contenidos”. (2)	La mayoría entiende que la competencia se desarrolla con actividades en la escuela similares a la de la vida real y de acuerdo a las necesidades de los educadores.
	Docente 2	“yo entiendo, que es enfrentarse a la selección que demanda la vida”.(2)	
	Docente 3	“Cuando los estudiantes puedan ser capaces de enfrentar los retos que nos da la vida. Eso es competencia ”.(2)	
	Docente 4	“Bueno , Son saberes para integrar y movilizar, conocimientos, habilidades, valores y actitudes. ”. (1)	
	Docente 5	No hubo respuestas (8)	
	Docente 6	“Es integrar los conocimientos, actividades, valores , habilidades , saberes y llevarlos a la práctica”. (1)	
	Docente 7	“Conjunto de saberes que integran conocimientos, habilidades, valores y actitudes”. (2)	
	Docente 8	“Es la capacidad para actuar de manera eficiente autónoma en diversos saberes”. (2)	
	Docente 9	“Son las capacidades con diferentes conocimientos, habilidades, pensamientos coordinados e integrados en las acciones adquiridas. ”. (2)	
	Directivo 1	“Son conocimientos que se van a poner en práctica con los contenidos para ponerlo en práctica. ”. (8)	
	Directivo 2	“Son habilidades que poseen y desarrollan los individuos, que le permiten responder de forma adecuada a las demandas del entorno.”. (1)	
	Directivo 3	“Es la capacidad del ser humano para reflexionar ante situaciones y poder solucionarla. ”. (1)	
	Directivo 4	“Es saber utilizar estrategias que ayuden al estudiante adquirir conocimientos que lo harán competentes en la vida. ”. (1)	
Directivo 5	“Es un desafío que nos hace la vida y carrera que elegimos en la cual podemos guiar a nuestros niños educándolos en valores.”. (1)		
Directivo 6	“Es la capacidad para actuar de manera eficiente y autónoma en diversos contextos. ”. (1)		

Directivo 7	“Es la capacidad para actuar.”. (1)
Directivo 8	(8)

Fuente: Elaboración propia, (2016)

En relación a las percepciones de los entrevistados sobre su concepto personal sobre competencia. En este cuadro se observa que la mayoría de los docentes domina el concepto de competencias.

Tabla 3. Concepto de enfoque por competencia.

Pregunta	actores	Competencia			Indicador resultante
3. ¿Qué es el enfoque por competencia?		Son saberes para integrar y movilizar conocimientos, habilidades, valores y actitudes.	Conjunto de capacidades para trabajar.	Son logros de aprendizaje teórico.	100% entiende que se refiere a una experiencia educativa eminentemente práctica, que enlaza los conocimientos para lograr un fin
	Docente 1	X			
	Docente 2	X			
	Docente 3	X			
	Docente 4				
	Docente 5	X			
	Docente 6	X			
	Docente 7	X			
	Docente 8				
	Docente 9	X			
	Directivo 1	X			
	Directivo 2	X			
	Directivo 3				
	Directivo 4	X			
Directivo 5	X				
Directivo 6	X				
Directivo 7	X				
Directivo 8	X				

Fuente: Elaboración propia, (2016)

Referente al concepto de enfoque por competencia los datos arrojados indican que el 100% entiende que se refiere a una experiencia educativa eminentemente práctica, que enlaza los conocimientos para lograr un fin.

Tabla 4. Funcionamiento de una escuela bajo el enfoque por competencias.

Pregunta	actores	Competencia	Indicador resultante
	Docente 1	“Para mí la escuela funciona en el enfoque por competencia cuando los contenidos movilizan conceptos, procedimientos, actitudes y valores”. (1)	La mayoría entiende que la competencia se desarrolla con actividades en la escuela similares a la de la vida real y de acuerdo a las necesidades de los educadores
	Docente 2		
	Docente 3	“Creo que funcionan cuando, los trabajan de manera integrar, ósea conceptos, procedimientos y aptitudes”. (1)	
	Docente 4	No hubo respuestas (8)	
	Docente 5	“Deben funcionar brindando aprendizaje para la vida. Deben movilizar conceptos, procedimientos, actitudes y valores”. (1)	
	Docente 6	“Los contenidos deben trabajarse de forma transdisciplinaria e integrados; en unidad como en equipo”. (3)	
	Docente 7	“Los contenidos deben trabajarse de forma transdisciplinaria e integrados”. (3)	
	Docente 8	“Los contenidos deben movilizar conceptos, procedimientos, actitudes y valores; deben funcionar desarrollando competencias en sus estudiantes antes que los saberes o conocimientos, puesto que las competencias son un saber hacer”. (1)	
	Docente 9	“Con conocimientos y valores. Deben tener una visión amplia que implique alejarse de posición funcional y conductista para acercarse a posturas constructivistas”. (2)	
	Directivo 1	“Que la escuela ha de funcionar como entidad propiciadora del desarrollo del aprendizaje de los niños partiendo del interés general y específico.” (8)	
	Directivo 2	“Dándole la oportunidad al estudiante de que sea crítico, autocrítico y autónomo.” (2)	
	Directivo 3	“Debe funcionar sobre la base de la preparación de los estudiantes para competitividad y fin de beneficiar la sociedad.” (2)	
	Directivo 4	“De forma progresiva, disciplinada y rica en valores.” (1)	
	Directivo 5	“Debe funcionar desarrollando competencias en sus estudiantes antes de desarrollar saberes o conocimientos.” (1)	

	Directivo 6	“Desarrollar las competencias de los estudiantes ante los conocimientos y desempeño de estos.” (1)	
--	--------------------	--	--

Fuente: Elaboración propia, (2016)

En cuanto a la percepción de los entrevistados sobre el funcionamiento de una los contenidos deben escuela bajo el enfoque por competencia. La tabla anterior, nos muestra que todos los docentes y directivos, coinciden en que trabajarse de forma transdisciplinar e integrados. Por tanto, es evidente que desconocen cómo debe funcionar una escuela bajo el enfoque por competencia.

Tabla5. Trabajo en la escuela según el enfoque por competencia.

Pregunt a	Actores	Competencia
	Docente 1	Trato que los niños estén acorde con los nuevos tiempos y lo apliquen a la ciudadanía. (2)
	Docente 2	Un inicio, desarrollo y final. (1)
	Docente 3	No hubo respuestas (8)
	Docente 4	Que las competencias se integren para movilizar los conocimientos, valores y actitudes. (1)
	Docente 5	Se trabaja como lo plantea el currículo.(2)
	Docente 6	No hubo respuestas (8)
	Docente 7	No hubo respuestas (8)
	Docente 8	Se trabaja partiendo de las necesidades de los educando, eligiendo los contenidos más adecuados para trabajar y desarrollar las competencias.(1)
	Docente 9	Que el alumno es que construye el conocimiento, que aprende se centra en las actividad mental (constructivista).(1)
	Directivo 1	Tener conocimiento pleno del enfoque, debemos empoderarnos más de él. (1)
	Directivo 2	Cada maestro lo trabaja como entiende, a veces solo lo plasmamos como requisito. Según nuestra malla tres momentos inicio, proceso y cierre. (1)
	Directivo 3	Partimos de su realidad en función de lo observado y experiencia, mas una evaluación inicial para luego integrar los contenidos del diseño curricular en el proceso de planificación.
	Directivo 4	Haciendo énfasis en lo conceptual, procedimental, valores y actitudes. (1)
	Directivo 5	Siguiendo los lineamientos dados por el MINERD pero adecuado al contexto en el cual se encuentra el centro educativo. (1)

	Directivo 6	Se trabaja partiendo de las necesidades de los educandos. eligiendo los contenidos más adecuados para trabajar y desarrollar las competencias. (1).
	Directivo 7	Partiendo de las necesidades de los educando y desarrollando sus competencias. (2)
	Directivo 8	

Fuente: Elaboración propia, (2016)

De acuerdo a las percepciones de los entrevistados, la tabla anterior indica que, la mayoría coincide en que en la escuela se trabajan con este enfoque integrando los conocimientos, valores, actitudes y partiendo de las necesidades de los educando. Algo relevantes es 23% no dio respuesta, evidenciando que no tiene dominio del enfoque ni de como se trabaja en la escuela el mismo.

Tabla 6 . El trabajo de los contenidos según el enfoque por competencia.

Actores	6. ¿Cómo dice el enfoque por competencia que deben trabajarse los contenidos?		
	Los contenidos deben movilizar conceptos, procedimientos, actitudes y valores.	Los contenidos deben trabajarse de forma transdisciplinaria e integrados.	Los contenidos deben trabajarse de forma individual en cada disciplina
Docente 1	X		
Docente 2		X	
Docente 3	X		
Docente 4		X	
Docente 5	X		
Docente 6		X	
Docente 7		X	
Docente 8	X		
Docente 9	X		
Directivo 1	X		
Directivo 2	X		
Directivo 3	X		
Directivo 4	X		

Directivo 5	X		
Directivo 6	X		
Directivo 7	X		
Directivo 8		X	

Fuente: Elaboración propia, (2016)

En cuanto a cómo deben trabajarse los contenidos en el enfoque basado en competencia, 70% de los entrevistados dominan teóricamente como deben trabajarse los contenidos en el enfoque por competencia. Cuando expresan que los contenidos deben movilizar conceptos, procedimientos, actitudes y valores y el 30% dicen que los contenidos deben trabajarse de forma transdisciplinaria.

Tabla 7. Concepto de competencia, según el enfoque.

Pregunta	actores	Competencia	Indicador resultante
7.¿ Cómo dice el enfoque por competencias que debe trabajarse los contenidos?	Docente 1	Movilizando conceptos, procedimientos, actitudes y valores. (2)	Docentes y directivos, no conoce lo que dice el enfoque sobre cómo trabajar las competencias
	Docente 2	En los tres momentos inicio, proceso y cierre. (2)	
	Docente 3	Los contenidos deben trabajarse de forma transdisciplinaria e integrados. (3)	
	Docente 4	Integrando los conocimientos, habilidades, valores y actitudes. (2)	
	Docente 5	No hubo respuestas (8)	
	Docente 6	No hubo respuestas (8)	
	Docente 7	No hubo respuestas (8)	
	Docente 8	No hubo respuestas (8)	
	Docente 9	No hubo respuestas (8)	
	Directivo 1	Integrando los conocimientos, habilidades, valores y actitudes. (2)	
	Directivo 2	No hubo respuestas (8)	
	Directivo 3	No hubo respuestas (8)	
	Directivo 4	No hubo respuestas (8)	
	Directivo 5	No hubo respuestas (8)	
Directivo 6	No hubo respuestas (8)		

Directivo 7	No hubo respuestas (8)
Directivo 8	Con los PPA, se usa el enfoque.

Fuente: Elaboración propia, (2016)

Los resultados presentados en la tabla anterior indican la 64% no conoce lo que dice el enfoque sobre cómo trabajar las competencias. En este % se encuentran los comentarios de los directivos quienes no contestaron por desconocimiento de como se trabaja en el enfoque por competencia.

Tabla 8. Concepto de evaluación por competencia.

Pregunta	actores	Competencia	Indicador resultante
8 ¿ Que es la evaluación por competencias?	Docente 1	Es evaluar los saberes que los estudiantes han aprendido a trabajar y los cambios que adquieren. (4)	La evaluación es un proceso de enseñanza-aprendizaje para favorecer el desarrollo de competencias.
	Docente 2	Es un proceso donde se ejecutan los tres procesos, inicio, proceso y cierre. (4)	
	Docente 3	No hubo respuestas (8)	
	Docente 4	Es conocer las habilidades de cambios fortalezas, talento entre otros. (4)	
	Docente 5	Es donde evaluamos inicio, proceso y cierre. (4)	
	Docente 6	Es conocer las habilidades, cambios, fortalezas, talento y limitaciones. (4)	
	Docente 7	Es un proceso de recogida de evidencias a través de actividades de aprendizaje. (4)	
	Docente 8	Es el proceso mediante el cual se recopilan evidencias. (4)	
	Docente 9	Es lo que posibilita una mejor articulación entre los aprendizajes referidos al conocer, al hacer, convivir y al comprender. (4)	
	Directivo 1	La evaluación por competencia es un proceso sistemático que mira todo lo que hace el niño o niña. (4)	
Directivo 2	Es mirar cómo se hace el proceso, que hace y que mejora el alumno. . (4)		

	Directivo 3	No hubo respuestas (8)	
	Directivo 4	No hubo respuestas (8)	
	Directivo 5	No hubo respuestas (8)	
	Directivo 6	Si un proceso se ve desde las competencias se ve el avance más que las debilidades. (4)	
	Directivo 7		
	Directivo 8		

Fuente: Elaboración propia, (2016)

Los resultados presentados anteriormente, ambas poblaciones discrepan en sus opiniones. Mientras los docentes dicen que se refiere a inicio desarrollo y cierre, los directivos la ven como un proceso sistemático que mira los avances. Cabe destacar que en esta tabla según se observa un 17% de los directores no respondió por desconocer del tema.

Tabla 9. La evaluación realizada en el centro.

Pregunta	actores	Competencia	Indicador resultante
9 ¿Cómo se realiza la evaluación en este centro?.	Docente 1	Por competencia queremos que los estudiantes sean capaces de ser educados para la vida. (4)	La evaluación es un proceso de enseñanza-aprendizaje para favorecer el desarrollo de competencias
	Docente 2	En tres momentos, inicio, proceso y cierre basados en competencia. (4)	
	Docente 3	No hubo respuestas (8)	
	Docente 4	No hubo respuestas (8)	
	Docente 5	Se realiza diagnosticando todos los procesos de aprendizaje.(4)	
	Docente 6	No hubo respuestas (8)	
	Docente 7	No hubo respuestas (8)	
	Docente 8	Se utilizan indicadores que proporcionen información con respecto a los diferentes contextos. (4)	
	Docente 9	Son supervisión permanente como el proceso de acompañamiento. (4)	
	Directivo 1	Por competencia queremos que los estudiantes sean capaces de ser educados para la vida. (4)	
	Directivo 2	Con carpeta, portafolio y diarios reflexivos de aquí que	

		son por competencia. (4)	
	Directivo 3	No hubo respuestas (8)	
	Directivo 4	No hubo respuestas (8)	
	Directivo 5	No hubo respuestas (8)	
	Directivo 6	No hubo respuestas (8)	
	Directivo 7	Con los PPA, por competencia. (4)	
	Directivo 8	La metodología, actual conlleva a evaluar por competencia. (4)	

Fuente: Elaboración propia, (2016)

En cuanto a Cómo se realiza la evaluación en el centro los docentes y directivos de los tres centros 53% coincide en que cada docente tiene su propia forma de evaluar las competencias y ningunos de estos centros tiene lineamientos definidos para la evaluación de este enfoque y 47% de los entrevistado no respondió, indicando esto que desconocen del tema.

Tabla 10. La evaluación se hace, según el enfoque por competencia

Actores	10 ¿Cómo dice el enfoque por competencia que debe hacerse la evaluación?			Indicador resultante
	Diagnosticando las necesidades del estudiante y remediando por medio de actividades formativas	De forma participativa evaluándose entre todos	Elaborando actividades que correspondan a evidenciar los logros del	La evaluación es un proceso de enseñanza-aprendizaje para favorecer el desarrollo de competencias
Docente 1	X			
Docente 2			X	
Docente 3	X			
Docente 4		X		
Docente 5	X			
Docente 6		X		
Docente 7	X			
Docente 8	X			
Docente 9			X	
Directivo 1	X			

Directivo 2	X			
Directivo 3	X			
Directivo 4	X			
Directivo 5	X			
Directivo 6	X			
Directivo 7	X			
Directivo 8	X			

Fuente: Elaboración propia, (2016)

En cuanto a los tipos de evaluación aplicado, el 76% dice que es diagnosticando las necesidades del estudiante y remediando por medio de actividades formativas, el 12% de forma participativa evaluándose entre todos y el otro 12% elaborando actividades que correspondan a evidenciar los logros de los estudiantes.

Tabla 11. Tipos de evaluación por competencia.

actores	11 ¿Cuáles son los tipos de evaluación por competencia?		
	Evaluación inicial, de proceso y final	Evaluación participativa según los actores.	Evaluación de proceso
Docente 1	X		
Docente 2	X		
Docente 3	X		
Docente 4	X		
Docente 5	X		
Docente 6	X		
Docente 7	X		
Docente 8	X		
Docente 9		X	
Directivo 1		X	
Directivo 2		X	
Directivo 3		X	
Directivo 4		X	
Directivo 5		X	

Directivo 6		X	
Directivo 7		X	
Directivo 8		X	

Fuente: Elaboración propia, (2016)

Según los resultados de la tabla anterior, el 53% está de acuerdo que los tipos de evaluación son inicio, de proceso y final y el 47% de los encuestados entiende que la evaluación es participativa según los actores. Se evidencia que la mayoría de docentes entiende que los tipos de evaluación por competencias vienen dado al inicio, en el proceso y al final de cada actividad educativa.

Tabla 12. Métodos de la enseñanza por competencia.

Actores	12 ¿Cuáles son los métodos de la enseñanza por competencia?				
	Aprendizaje Basado en juego	Aprendizaje basado en servicio	Aprendizaje basado en proyectos	Aprendizaje basado en resolución de problemas	Todas las metodologías activas
Docente 1					X
Docente 2					X
Docente 3					X
Docente 4					X
Docente 5					X
Docente 6					X
Docente 7					X
Docente 8					X
Docente 9					X
Directivo 1					X
Directivo 2			X		
Directivo 3			X		
Directivo 4			X		
Directivo 5			X		
Directivo 6	X		X		
Directivo 7	X				
Directivo 8	X				

Fuente: Elaboración propia, (2016)

Referente a la metodología usada los tres centros objetos de estudio, según la tabla anterior, coinciden en que el 58 % contestó que todas las metodologías son activas y 42% Aprendizaje basado en proyectos, esto refleja que la metodología toma en cuenta el aprendizaje significativo.

Tabla 13. Métodos que usa el centro.

Pregunta	actores	Competencia	Indicador resultante
13 ¿ Cuáles métodos de estos usa en el centro?.	Docente 1	Aprendizaje basado en juegos, en resolución de problemas y en proyectos (5)	100% coincide en que el método que usa en su centro, se asocia el concepto de situación de aprendizaje con una situación real y autentica.
	Docente 2	Todas las metodologías activas. (5)	
	Docente 3	Basado en juegos y resolución de problema. (5)	
	Docente 4	Todas las metodología activas. (5)	
	Docente 5	Basada en juegos y proyectos. (5)	
	Docente 6	Todas las metodologías activas. (5)	
	Docente 7	Todas las metodologías activas. (5)	
	Docente 8	Todas las metodologías activas. (5)	
	Docente 9	Aprendizaje basado en proyecto. (5)	
	Directivo 1	Basado en juegos y proyectos	
	Directivo 2	Aprendizaje basado en juegos, en resolución de problemas y en proyectos.	
	Directivo 3	Aprendizaje basado en proyecto	
	Directivo 4	Aprendizaje basado en proyecto	
	Directivo 5	Aprendizaje basado en proyecto	
Directivo 6	Aprendizaje basado en proyecto		
	Directivo 7	JUEGO TRABAJO Y PROYECTO.	
	Directivo 8	Aprendizaje basado en juegos, en resolución de problemas y en proyectos	

Fuente: Elaboración propia, (2016)

Los comentarios presentados en la tabla anterior indican que el 56% se identifican con que en su centro utilizan todos los métodos activos, un 22% expreso que utilizan juegos y proyectos un 11% utiliza la resolución de problema en proyectos, mientras que el restante 11% emplea un aprendizaje basado en proyecto. Se evidencia que las metodologías más utilizadas por los docentes en el salón de clase o fuera de él son las estrategias basadas en juegos y proyectos.

Tabla 14 .Usos de los métodos en el centro.

Pregunta	actores	Competencia	Indicador resultante
14 ¿ Cómo usa estos métodos?.	Docente 1	No hubo respuestas (8)	Se asocia el concepto de situación de aprendizaje con una situación real y autentica
	Docente 2	Involucrando a todos los actores del proceso educativo. (6)	
	Docente 3	Se busca un problema fuera o dentro del aula. (6)	
	Docente 4	Al desarrollar la planificación en el aula. (6)	
	Docente 5	Como parte de las estrategias de planificación. (6)	
	Docente 6	No hubo respuestas (8)	
	Docente 7	Desarrollado en mi planificación.(5)	
	Docente 8	A través de la planificación. (5)	
	Docente 9	Basado en el alumnado como protagonista de su propio aprendizaje. (5)	
	Directivo 1	Elegimos un día, sacamos los niños, los docentes salen con un grupo juegan con una moraleja, proyecto de lectoescritura, proyecto de paz sobre la no violencia. (6)	
	Directivo 2		
	Directivo 3	Según los estudiantes que vayan a participar.(6)	
	Directivo 4	Complementando uno con otro dependiendo de cada actividad. (8)	
	Directivo 5	A través de la planificación. (6)	
Directivo 6	Según los estudiantes que vayan a participar.(6)		
Directivo 7	No hubo respuestas (8)		
Directivo 8	No hubo respuestas (8)		

Fuente: Elaboración propia, (2016)

Las percepciones de los docentes y directivo, según la tabla anterior indica que en el uso de los métodos se asocia el concepto de situación de aprendizaje con una situación real y auténtica, que toman en cuenta a los actores, al medio y la planificación, resaltan los niveles de no responder en los directivo que indica su poco dominio del tema.

Tabla 15. Relación entre aprendizaje significativo, nuevo y autentico.

actores	15 ¿Cuál es la relación entre aprendizaje significativo, nuevo y autentico?		
	Todos llevan al aprendizaje utilitarista	Todos llevan al aprendizaje de asuntos nuevos.	Todos llevan al aprendizaje memorístico
Docente 1	X		
Docente 2		X	
Docente 3			X
Docente 4		X	
Docente 5		X	
Docente 6		X	
Docente 7		X	
Docente 8		X	
Docente 9		X	
Directivo 1	X		
Directivo 2	X		
Directivo 3		X	
Directivo 4		X	
Directivo 5	X		
Directivo 6	X		
Directivo 7	X		
Directivo 8	X		

Fuente: Elaboración propia, (2016)

De acuerdo con los resultados obtenidos en relación a relación que existen entre aprendizaje significativo, nuevo y autentico el 52% dice que todos llevan al aprendizaje de asuntos nuevos, el 41% dice que todos llevan al aprendizaje utilitarista y el otro 7 % dice que llevan al aprendizaje memorístico. Un alto porcentaje de

docentes cree que la relación entre aprendizaje significativo, nuevo y autentico, todos llevan al aprendizaje de asuntos nuevos.

Tabla 16 Trabajo en aula de los aprendizajes significativos, nuevos y auténticos.

Pregunta	actores	Competencia	Indicador resultante
16 ¿ Cómo se trabajan estos aprendizajes significativos, nuevos y auténticos en las aulas?.	Docente 1	Significativo para que el niño pueda desenvolverse, nuevo para la vida y autentico el que lleva. (5)	Se asocia el concepto de situación de aprendizaje con una situación real y auténtica
	Docente 2	Con sus conocimientos, saberes previos dándole el valor y significado que estos muestran en los procesos. (5)	
	Docente 3	A través de los que traen, tienen, auténticos que ellos saben y conocen. (5)	
	Docente 4	Los trabajos en el centro y aula se relacionan con la vida. (1)	
	Docente 5	Se trabajan en proceso motivados por la tecnología, la observación y las producciones. (1)	
	Docente 6	Los trabajos en el aula y la relación con la vida. (2)	
	Docente 7	Desarrollando diferentes estrategias de acuerdo a la competencia. (1)	
	Docente 8	No hubo respuestas (8)	
	Docente 9	No hubo respuestas (8)	
	Directivo 1	Son nuevos en el aula, significativo tendría que ver el final del año escolar. (6)	
	Directivo 2	De manera integrada y dando participación a todos. (5)	
	Directivo 3	Desarrollando diferentes estrategias de acuerdo a las competencias. (5)	
	Directivo 4	Aplicando diferentes estrategias de acuerdo a los saberes y a las competencias. (5)	
Directivo 5	Trabajando con diferentes estrategias de forma organizada de acuerdo a las competencias. (5)		

	Directivo 6	No hubo respuestas (8)	
	Directivo 7	No hubo respuestas (8)	
	Directivo 8	No hubo respuestas (8)	

Fuente: Elaboración propia, (2016)

Tabla 17. Concepto de situación de Aprendizaje.

Pregunta	actores	17 ¿ Qué es una situación de aprendizaje			Indicador resultante
		Toda actividad que enganche el contenido del aula con la vida	Un escrito que colocamos en la planificación para describir la unidad	Un escenario de aprendizaje	Se asocia el concepto de situación de aprendizaje con una situación real y auténtica
	Docente 1			X	
	Docente 2			X	
	Docente 3	X			
	Docente 4			X	
	Docente 5			X	
	Docente 6	X			
	Docente 7			X	
	Docente 8	X			
	Docente 9			X	
	Directivo 1	X			
	Directivo 2	X			
	Directivo 3	X			
	Directivo 4	X			
	Directivo 5	X			
	Directivo 6	X			
	Directivo 7	X			
	Directivo 8			X	

Fuente: Elaboración propia, (2016)

Según los resultados presentados anteriormente, el 59% coinciden en que una situación de aprendizaje es Toda actividad que enganche el contenido del aula con la vida y el 41% la ve como un escenario de aprendizaje.

Tabla 18. Ejemplo de una situación de aprendizaje

Pregunta	actores	Competencia	Indicador resultante
18 ¿De ejemplo de una situación de aprendizaje que hayan realizado en este centro educativo?	Docente 1	No hubo respuestas o no respondieron por desconocimientos del tema. (8)	La mayoría en sus comentarios, Reconoce que tiene deficiencia para planificar y enseñar de una forma apropiada al nivel de los niños.
	Docente 2	Temas de interés, se desarrollan en el tiempo y un final significativo para los estudiantes.(7)	
	Docente 3	El ruido en la calle, debemos entender el porqué de ese ruido.(7)	
	Docente 4	No hubo respuestas o no respondieron por desconocimientos del tema. (7)	
	Docente 5	Contaminación ambiental, manualidades y reciclaje.(7)	
	Docente 6	No hubo respuestas o no respondieron por desconocimientos del tema. (8)	
	Docente 7	No hubo respuestas o no respondieron por desconocimientos del tema. (8)	
	Docente 8	No hubo respuestas o no respondieron por desconocimientos del tema. (8)	
	Docente 9	No hubo respuestas o no respondieron por desconocimientos del tema. (8)	
	Directivo 1	No hubo respuestas o no respondieron por desconocimientos del tema. (8)	
	Directivo 2	No hubo respuestas . (8)	
	Directivo 3	No hubo respuestas (8)	
	Directivo 4	Bueno son las que básicas a estado usando en la planificación.	
	Directivo 5	No hubo respuestas o no respondieron por desconocimientos del tema. (8)	
Directivo 6	No hubo respuestas o no respondieron por desconocimientos del tema. (8)		
Directivo 7	No hubo respuestas o no respondieron por desconocimientos del tema. (8)		
Directivo 8	No hubo respuestas o no respondieron por desconocimientos del tema. (8)		

Fuente: Elaboración propia, (2016)

Los comentarios de los entrevistados muestran que los mismos, no saben elaborar un ejemplo de situación de aprendizaje, 82% no contestaron y los 18% que contestaron los hicieron de forma errada. Evidenciando esto el poco dominio de los directivos y docentes del enfoque por competencia.

Tabla 19 Diferencia entre diseño y planificación.

Pregunta	actores	Competencia			
19 ¿Cuál es la diferencia entre diseño y planificación?		Diseño es cuando la planificación lleva al estudiante al centro de la enseñanza	Cuando planificamos y colocamos el sello personal	Es lo mismo	
	Docente 1	X			
	Docente 2		X		
	Docente 3	X			
	Docente 4	X			
	Docente 5	X			
	Docente 6	X			
	Docente 7		X		
	Docente 8	X			
	Docente 9	X			
	Directivo 1	X			
	Directivo 2	X			
	Directivo 3	X			
	Directivo 4	X			
	Directivo 5	X			
	Directivo 6	X			
		Directivo 7	X		
		Directivo 8	X		

Fuente: Elaboración propia, (2016)

La tabla anterior, refleja obviamente el 82% contestó que diseño es cuando la planificación lleva al estudiante al centro de la enseñanza mientras que el otro 18% dice que cuando planificamos diseñamos y colocamos el sello personal.

Tabla 20. Elementos que tiene una planificación en el enfoque por competencia.

Pregunta	actores	Competencia	Indicador resultante
20 ¿Qué elementos deben incluirse en una planificación por competencias?	Docente 1	La escuela, la evaluación y todas sus componentes.(6)	Reconoce que tiene deficiencia para planificar y enseñar de una forma apropiada al nivel de los niños.
	Docente 2	Contenidos, competencias específicas y competencias fundamentales. (6)	
	Docente 3	Integrar los tres momentos inicio, proceso y cierre.(6)	
	Docente 4	No hubo respuestas o no respondieron por desconocimientos del tema. (8)	
	Docente 5	Metodología, estrategia, actividades etc. (6)	
	Docente 6	No hubo respuestas (8)	
	Docente 7	No hubo respuestas (8)	
	Docente 8	No hubo respuestas o no respondieron por desconocimientos del tema. (8)	
	Docente 9	No hubo respuestas (8)	
	Directivo 1	Dependiendo la estrategia (ejes temático, situación de aprendizaje, unidad de aprendizaje, P.P.A) (5)	
	Directivo 2	Competencias fundamentales y específicas, contenidos y métodos de evaluación. (5)	
	Directivo 3	Competencias fundamentales, específicas, indicadores de logro , tiempo, contenido, conceptuales, estrategias y actividades.(5)	
	Directivo 4	Competencias estándares, situaciones didácticas, secuencias didácticas, instrumentos de evaluación y otros.(5)	
	Directivo 5	No hubo respuestas (8)	
	Directivo 6	No hubo respuesta(8)	
	Directivo 7	No hubo respuestas (8)	
Directivo 8	No hubo respuestas (8)		

Fuente: Elaboración propia, (2016)

Se evidencia que la mayoría de los entrevistados de estos tres centros en estudio no conocen los elementos básicos de una planificación basada en

competencias. En el caso de los directivos es algo que obviamente refleja su debilidad en cuanto al conocimiento del enfoque por competencia.

Tabla 21. Razón de estos elementos en la planificación.

Pregunta	actores	Competencia	Indicador resultante
21 ¿ Por qué deben estar estos elementos?			La mayoría en sus comentarios, Reconoce que tiene deficiencia para planificar y enseñar de una forma apropiada al nivel de los niños.
	Docente 1	Porque cada estrategia debe de tener los elementos necesarios. (8)	
	Docente 2	Cumple su rol. (8)	
	Docente 3	Porque van enlazados unos a otros.(8)	
	Docente 4	No hubo respuestas (8)	
	Docente 5	No hubo respuestas (8)	
	Docente 6	Porque debemos saber con que iniciamos, como llevamos el proceso y el fin en el aula. (5)	
	Docente 7	No hubo respuestas	
	Docente 8	No hubo respuestas (8)	
	Docente 9	No hubo respuestas(8)	
	Directivo 1	Lo tanto que hay que escribir de la malla curricular. (7)	
	Directivo 2	Tan en el currículo.	
	Directivo 3	No hubo respuestas (8)	
	Directivo 4	No hubo respuestas (8)	
	Directivo 5	Porque van enlazados unos a otros.(8)	
Directivo 6	No hubo respuestas (8)		
Directivo 7	Porque van enlazados unos a otros.(8)		
Directivo 8	No hubo respuestas (8)		

Fuente: Elaboración propia, (2016)

Los resultados presentados en la tabla anterior indican, según las opiniones emitidas que los docentes y directivo no identifican ninguno de los elementos esenciales de la planificación por competencias. Razón por lo cual muestran debilidad en la planificación por competencia.

Tabla 22_Dificultades para planificar.

Pregunta	actores	Competencia	Indicador resultante
22 ¿ Cuáles son sus dificultades para realizar su diseño y planificación?	Docente 1	“Algo que puedo que dificulta mi trabajo de planificación es realizarla con los niños en el aula, falta de material y los instrumentos acorde con lo que nos plantea el enfoque para dicha planificación. (7)	Reconoce que tiene deficiencia para planificar y enseñar de una forma apropiada al nivel de los niños.
	Docente 2	“Igualmente, es difícil realizarla con los niños en el aula y falta de material. (7)	
	Docente 3	“la mayor, dificulta el tiempo. (8)	
	Docente 4	No respondió (8)	
	Docente 5	No respondió (8)	
	Docente 6	El tiempo y la carga de información.	
	Docente 7	Los cambios rutinarios del MINERD, hoy una cosa mañana o tra.	
	Docente 8	Tiempo.	
	Docente 9	Repetición de tantas competencias e indicadores.	
	Directivo 1	Lo tanto que hay que escribir de la malla curricular. (7)	
	Directivo 2	La falta de dominio del método propuesto. (7)	
	Directivo 3	Es que necesito más tiempo. (7)	
	Directivo 4	La falta de conocimiento ya que en los talleres no se enfocan en enseñarnos a realizar una buena planificación. (7)	
	Directivo 5	Las exigencias del nivel y la realidad de los estudiantes.(7)	
Directivo 6	Libros des contextualizados del enfoque.		
Directivo 7	Contenidos que el docente no domina.		
Directivo 8	Tiempo para programar.		

Fuente: Elaboración propia, (2016)

Los comentarios de los entrevistados muestran que los mismos, tiene muchas dificultades para planificar, siendo mayor el factor tiempo, seguido de tanto escribir, falta de dominio.

Tabla 23. Los recursos didácticos planteados en el enfoque por competencia.

Pregunta	actores	Competencia	Indicador resultante
23 ¿Qué dice el enfoque por competencia acerca de los recursos didácticos? ¿Cómo usa los recursos?	Docente 1	Que los recursos son muy poco, y no están adecuados a la malla y diseño curricular. (8)	Reconoce que tiene deficiencia para planificar y enseñar de una forma apropiada al nivel de los niños.
	Docente 2	Que deben ser parte fundamentales del proceso y usarlo buscando las competencias que amerita el momento. (7)	
	Docente 3	Cada recurso tiene su procedimiento (8)	
	Docente 4	Buscar en textos y los que estén a nuestro alcance. (8)	
	Docente 5	Que deben ser adecuado al contextos que tenemos a nuestro alrededor. (7)	
	Docente 6	Buscar en todos los textos que tenemos a nuestro alrededor.(7)	
	Docente 7	No respondió. (8)	
	Docente 8	No respondió. (8)	
	Docente 9	No respondió. (8)	
	Directivo 1	Que deben estar acordes con lo que plantea la malla y no tenemos estos textos. (7)	
	Directivo 2	Que debe usarse diferentes recursos, no basarse en algunos, si no usar todo los del contexto, tecnológico etc. (7)	
	Directivo 3	Esto es relativo, pues depende de la situación a trabajar y momento. (8)	
	Directivo 4	Bueno, según sea el tema.	
	Directivo 5	No respondió. (8)	
Directivo 6	No respondió. (8)		

Directivo 7	No respondió. (8)
Directivo 8	No respondió. (8)

Fuente: Elaboración propia, (2016)

Según se observa en la tabla anterior, la mayoría reconoce que tiene deficiencia para planificar y enseñar de una forma apropiada al nivel de los niños, que no domina cuales recursos usa el enfoque para incorporar a la planificación. Además se evidencia la falta de dominio del enfoque al no poder responder sobre los recursos usados en la planificación según el enfoque.

Tabla 24. Dudas sobre el enfoque por competencia.

Pregunta	actores	Competencia
24 ¿Cuáles son las dudas que tiene sobre el enfoque por competencias?		
	Docente 1	Como aplicarlo en el día a día.
	Docente 2	Tendrá los resultados que se propone con tanto niños.
	Docente 3	Tendré tiempo para planificar.
	Docente 4	Mejoraran los resultados.
	Docente 5	Tendré la libertad de planificar según los aprendizajes de los niños.
	Docente 6	Tendré un solo formato de planificación.
	Docente 7	No respondió.
	Docente 8	No respondió
	Docente 9	Me acompañaran o fiscalizaran.
	Directivo 1	Que este no se está implementando como debe ser , son muy aéreos, no nos dan seguimiento no han venido a supervisar el enfoque. (7)
	Directivo 2	Como mejorar la diversidad de necesidades especificas con contenidos generales. (7)
	Directivo 3	El resultado final si realmente el estudiante solo debe formarse para ser competente en la vida. (7)
	Directivo 4	
Directivo 5	Que esto siempre se ha trabajado , solo se han cambiado algunos términos . (7)	
Directivo 6	La evaluación estará acorde al enfoque.	

	Directivo 7	Hasta el momento más entrega de los recursos. (7)
	Directivo 8	No respondió.

Fuente: Elaboración propia, (2016)

Los comentarios de los entrevistado, muestran que los mismos, tiene muchas dudas, evidenciadas en sus comentarios, ya según los entrevistados mejorar implica responder a cada duda que tienen para un manejo del enfoque por competencia.

Tabla 25. Apoyo requerido para mejorar.

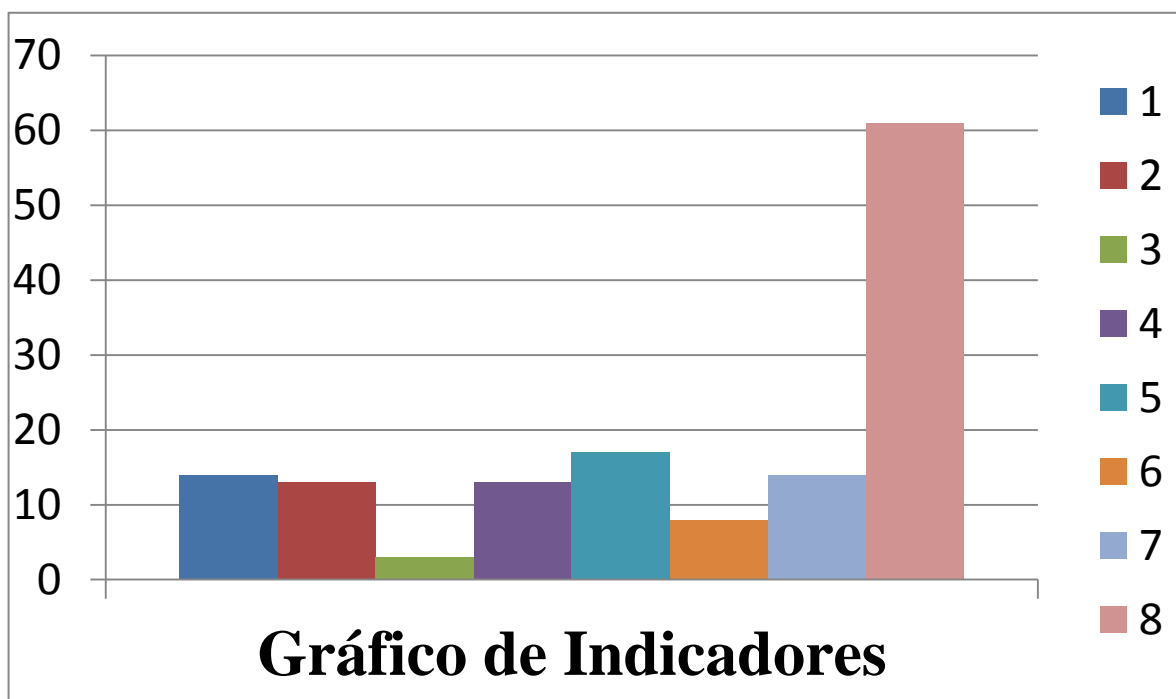
Pregunta	actores	Competencia
25 ¿Qué apoyo necesitaría para mejorar sus prácticas de enseñanza - gestión bajo el enfoque por competencias?		
	Docente 1	Adquirir más conocimientos sobre el enfoque por competencias. (6)
	Docente 2	Colaboración de los padres, aulas no compartidas por la interferencias. (6)
	Docente 3	Que las autoridades competentes no dan respuestas a las necesidades y mas talleres. (7)
	Docente 4	Textos afines. (7)
	Docente 5	Que los padres se integren más al proceso de enseñanza y aprendizaje. (7)
	Docente 6	Textos afines con lo que plantea la malla curricular de este enfoque por competencias. (7)
	Docente 7	(8)
	Docente 8	(8)
	Docente 9	(8)
	Directivo 1	Una supervisión y que se reconozca las fortalezas. (7)
	Directivo 2	Seguimiento eficaz por el distrito, evaluación justa, coherencia durante el proceso escolar. (7)
	Directivo 3	No respondió (8)
	Directivo 4	No respondió (8)
	Directivo 5	Hasta el momento más entrega de los recursos. (7)
	Directivo 6	No respondió (8)
	Directivo 7	No respondió (8)
	Directivo 8	No respondió (8)

Fuente: Elaboración propia, (2016)

Las percepciones de los entrevistados, según la tabla anterior indican que necesitar apoyo técnico, que los textos didácticos correspondan al enfoque y más integración de la familia al proceso y más recursos didácticos.

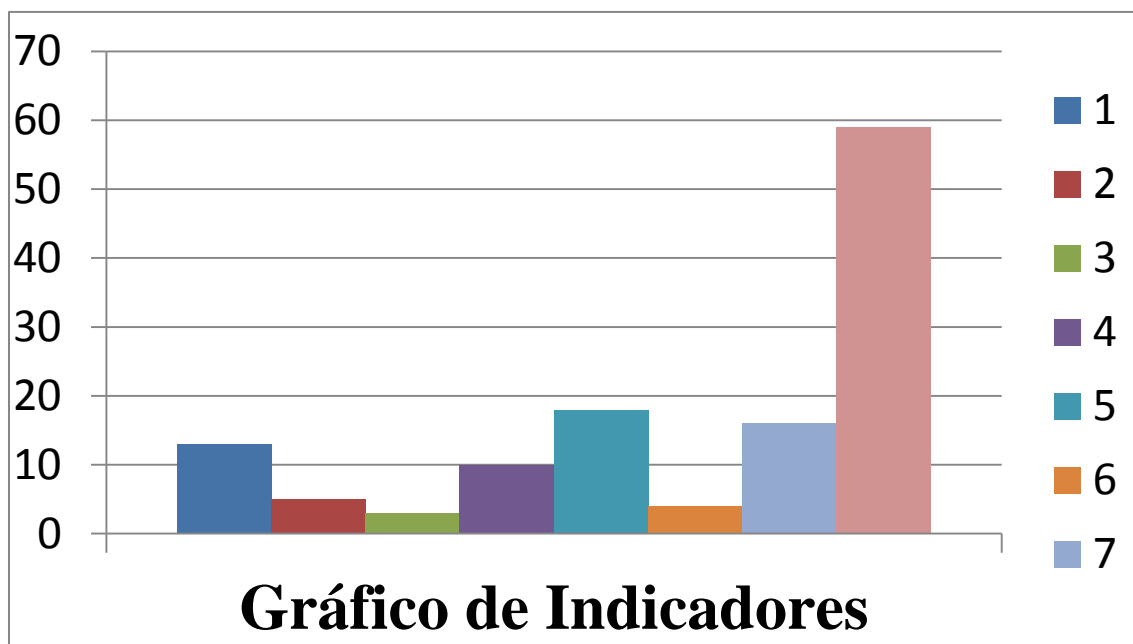
Docentes

Indicadores	Frecuencia
I- Se entiende que las competencias se desarrollan con actividades en la escuela similares a la de la vida real y de acuerdo a la necesidades de los indicadores	14
II- Se realiza en actividades simuladas o reales que guardan relación con la vida diaria de los estudiantes	13
III- Los contenidos de las asignaturas se relacionan unos con otros	03
IV- Se presentan ejemplos detallados que la evaluación es un proceso de enseñanza-aprendizaje para favorecer el desarrollo de competencias	13
V- Se asocia el concepto de situación real y autentica	17
VI- El ambiente como fuente de recursos didácticos	08
VII- Reconocen que tienen deficiencia para planificar y enseñar de una forma apropiada al nivel de los niños	14
VIII- No hubo respuestas o no respondieron por desconocimientos del tema	61



Indicadores	Frecuencia
I- Se entiende que las competencias se desarrollan con actividades en la escuela similares a la de la vida real y de acuerdo a la necesidades de los indicadores	13
II- Se realiza en actividades simuladas o reales que guardan relación con la vida diaria de los estudiantes	05
III- Los contenidos de las asignaturas se relacionan unos con otros	03
IV- Se presentan ejemplos detallados que la evaluación es un proceso de enseñanza-aprendizaje para favorecer el desarrollo de competencias	10
V- Se asocia el concepto de situación real y autentica	18
VI- El ambiente como fuente de recursos didácticos	04
VII- Reconocen que tienen deficiencia para planificar y enseñar de una forma apropiada al nivel de los niños	16
VIII- No hubo respuestas o no respondieron por desconocimientos del tema	59

Al iniciar esta investigación, se destacó el objetivo general, el cual hace referencia a Diagnosticar los conocimientos de los gestores y docentes de enfoque basado en competencias en el Primer Ciclo del Nivel Primario de los Centros bajo estudio del Distrito escolar 15-01 de Los Alcarrazos. Además, nos propusimos tres objetivos específicos que se derivan del objetivo fundamental.



5.1 Conclusiones para los objetivos específicos

Según los datos que emergen de la investigación realizada a los gestores y docentes de los Centros objeto de estudio, presentados, analizados y relacionados con la revisión de literatura.

OE 1. Describir los conocimientos que presentan los gestores del enfoque basado en competencias en el Primer Ciclo del Nivel Primario de las escuelas Rubén Valdés Sánchez, Milila Antonia Báez y Las Margaritas del Distrito escolar 15-01 de Los Alcarizos.

Los datos que respaldan la consecución de objetivo se muestran básicamente en las tablas 1,2,3,4,5,6,7,13 y 14 indican que los directivos y docentes de los Centros estudiados tienen poco conocimiento de los planteamientos del enfoque basado en competencia. Corroborando esto, González (2006, p. 241) considera que el mejoramiento de cada centro educativo: depende mucho del director o directora; de su capacidad de ser: líder, supervisor, animador y capacitador para transformar su centro en una institución que promueva el desarrollo continuo en forma compartida de todos los que participan en el proceso educativo.

OE 2. Describir los conocimientos que tienen los docentes del enfoque basado en competencias de las escuelas Rubén Valdés Sánchez, Milila Antonia Báez y Las Margaritas del Distrito Educativo 15-01 de Los Alcarizos.

(Olivo, 2010) establece de manera clara que todos los docentes, deben tener ciertas competencias, estas las van a requerir en determinados contextos, distintos a los actuales. El tiempo de enseñanza y de aprendizaje, los espacios, los recursos, la función de los docentes y de los alumnos, la evaluación, la tutoría, la gestión requieren una organización distinta y se van a ir reconfigurando en torno al nuevo eje adoptado, desarrollando un nuevo tipo de referentes. El hecho de que existan docentes que desconozcan términos de competencia, estrategias, métodos y enfoque por competencia indica que hay debilidad en cuanto al enfoque basado en competencias. En los cuadros 16 al 25 presentados en este estudio se aprecian los comentarios de los docentes y directivos en las entrevistas. Los docentes aplican inadecuadamente en las aulas los lineamientos del enfoque basado en competencias, tal como lo evidenciaron sus comentarios, alegando poco conocimiento de este nuevo enfoque en el diseño curricular y que no reciben las orientaciones pertinentes del

equipo directivo. Adolecen de acompañamiento permanente en las aulas como apoyo a los procesos que realizan día a día con los niños, estos son casuales y no sistemáticos y especializados.

Sin embargo, se comprueba que aún persisten debilidades en la formación del docente, por esto muestran desconocimiento en torno al enfoque basado en competencias que actualmente se trabaja en el currículo dominicano

OE 3. Identificar las prácticas de gestión que realizan los directivos para fortalecer la enseñanza por competencias de los docentes y las prácticas de gestión de aula para desarrollar las competencias en los estudiantes del Primer Ciclo del Nivel Primario de las escuelas Rubén Valdés Sánchez, Milila Antonia Báez y Las Margaritas del Distrito escolar 15-01 de Los Alcarrizos.

Para este objetivo, se presenta la tabla No.13 a la 16, 20 y 25. Los resultados que emergen de esta investigación a través de la revisión de documentos que manejan los docentes y directivos, como por ejemplo: planificación, revelan que la gestión directiva apoya poco a los docentes sobre la práctica de gestión de aula. Más aún se corrobora con los comentarios de los docentes y directivos quienes no respondieron asuntos relativos a proceso de enseñanza. Esto va en coherencia con el MINERD (2013) cuando dice la Educación Primaria se deben construir las competencias elementales necesarias para avanzar en los siguientes niveles educativos que permitan asegurar una inserción adecuada de los individuos a la vida social y productiva.

Desde nuestra experiencia, ya que dos de los maestrantes que realizamos el estudio, somos presidentes del equipo de gestión, espacio que forma en la acción al docente, confirmamos que hay que continuar formando en el enfoque basado en competencias, que si los directivos no aportamos sugerencias puntuales la escuela no aplicará el enfoque por competencia como debe de trabajarse. Los directivos de las escuelas en estudio evidenciaron un conocimiento mínimo del enfoque basado en competencias. Gestionan con deficiencia el personal docente y los recursos materiales que el centro necesita para dar respuesta a las demandas de la comunidad educativa y a los requerimientos y necesidades de la escuela; también se observa poca conciencia de sus responsabilidades como garantes del desarrollo de las competencias fundamentales.

5.2 Recomendaciones

1. Que las competencias sean seleccionadas con criterios como claves que contribuyan a lograr resultados de gran valor personal y social, que sean aplicable a un gran número de situaciones y ámbitos relevantes, además que permitan superar con éxitos las exigencias complejas, es decir, que sean beneficiosas para la sociedad.

2. Que los directivos sean entrenados rigurosamente bajo el enfoque basado en competencias, para que adquieran los conocimientos necesarios para gestionar la escuela con eficacia y eficiencia.

3. Que las autoridades programen talleres para ser desarrollados en el ámbito escolar, con los docentes para que adquieran los conocimientos pertinentes que permitan desarrollar el enfoque por competencias establecido en el currículo dominicano. Que el proceso sea monitoreado y supervisado constantemente.

4. Que los programadores y ejecutores de los talleres evidencien las capacidades pertinentes para transmitir los conocimientos esenciales del enfoque basado en competencia.

5. Que los directivos planifiquen acompañamiento sistemático y continuo, monitoreado y supervisado, para incrementar el conocimiento y las competencias de la comunidad educativa.

6. Que los directivos doten a los docentes de los materiales didácticos y tecnológicos necesarios para que desarrollen en los estudiantes las competencias requeridas para el curso o nivel.

7. Que los docentes planifiquen como demanda el Diseño Curricular basado en competencias y que la planificación contemple todos sus elementos: situación de aprendizaje, punto de partida, proceso y punto de llegada, etc.

5.3 Propuesta

Se contempla para las escuelas objeto de estudio, una investigación-acción que busque un cambio en la práctica de gestión directiva y docente; con la perspectiva de que se eduque en ara al nuevo modelo curricular y su enfoque basado en competencias, para de esta manera mejorar la calidad de la enseñanza en las escuelas Rubén Valdés Sánchez, Milila Antonia Báez y Las Margaritas, en el Distrito Educativo 15-01 y en el país.

Referencias Bibliográficas

- Barriga, A. (2006). El enfoque de competencia en la Educación: una alternativa o un disfraz del cambio. Perfiles educativos Vol.28 No.III, México.
- Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación. Administración económica, humanidades y ciencias sociales. Tercera edición. Pearson. Educación, Colombia.
- Campusano, C. y Monserrat, V. (2013). Nivel de competencias y actividades hacia las TIC por parte de los centros educativos en Republica Dominicana, acercamiento a dos casos.
- Cardena, A. (2012). Aprendizaje. Universidad de Santander, (UDES) CUCUTA Bucaramanga, Colombia y Valledupar. Colombia.
- Coll, C. (2003). Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.
- Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Madrid, España: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Elizondo, M. (2011). Competencias que debe tener el Director académico universitario la educación superior basada en competencias. Revista de investigación educativa, vol.29. num.1, 2011. pp.205-218. Asociación interuniversitaria de investigación pedagógica, Murcia, España.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. México: Editorial McGraw-Hill.
- González, M. (2008). El enfoque por competencia en el Espacio Europeo de Educación Superior, (EEES) y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. España.
- González, P. (2006). Alcance y limite de un currículo basado en competencias. Universidad de la Sabana, Colombia.
- Guach, J. (2010). Gestión basada en competencia en las organizaciones laborales. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. En castillo de cuba. Santiago de Cuba.
- Huaman, D. (2011). Investigación Educativa. Vol. 15, no. 28, pp. 163-185. México.
- IDEICE, (2012). Modelo del desempeño basado en competencias en la República Dominicana. Instituto Dominicano de Evaluación e investigación Educativa. Santo Domingo.

- Ley 66-97, (1997). Congreso Nacional de la República Dominicana. Santo Domingo.
- Malena, p. (2013). Competencias y uso de las TIC por parte de los docentes: un análisis desde las principales instituciones de educación Superior (IES) formadoras de formadores en la Republica Dominicana.
- Martínez, A.; Cegarra, J. Y Rubio, J. (2012). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la auto evaluación del docente. Centro Nacional de Formación Profesional del SEF. Universidad Politécnica de Cartagena. España.
- Medina, M.; Armenteros, M.; Guerrero, L. y Barquero, J. (2012). Las competencias generales desde una visión estratégica de las organizaciones: un procedimiento para ser identificación y evolución del desempeño.
- MINERD, (2013). Diseño Curricular del Nivel Primario de la República Dominicana.
- MINERD, (2014). Educando por competencias. Jornada de Verano.
- MINERD, (2014). Diseño Curricular del Nivel Primario de la República Dominicana.
- MINERD, (2016). Diseño Curricular del Nivel Primario de la República Dominicana.
- Ministerio de Perú (2015). Compromiso de gestión Escolar.
- Olivos, T. (2010). El currículo por competencias, más ruido que nueces. Revista de la educación. Vol.39, No.154 México.
- Pérez-Ruiz, A. (2014). Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano. Universidad Pedagógica Nacional de México.
- Pineda, E y De Álvaro, E. (2008). Metodología de la Investigación. Organización Mundial de la Salud. Tercera edición. Washington, N.W.,DC
- Represa, E. (2009). “la competencia a lo largo de la historia”. Facultad de Ciencias y Humanidades. Universidad Católica el Salvador.
- Renata, G. (2011). Método educativo basado en competencias: importancia y necesidad. Revista actualidades investigativas en Educación. Universidad de Costa Rica, Vol.11.
- Riesco, M. (2008) El enfoque por competencia. Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. España.
- Secretaria de Estado de Educación, (SEE 2009). Gestión Escolar centrada en los aprendizajes. Primera edición. Santo Domingo.

- Tobón, S. (2016). Puntos esenciales para trabajar con el enfoque por competencias, Universidad Complutense Madrid, España.
- Tobón, S.; Pimienta, J. y García, F. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Facultad de educación-centro de formación del profesorado. Universidad complutense Madrid, subdirector del CIFE, México.
- UNESCO/CEPAL, (2004). Organización para las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura. Financiamiento y Gestión de la Educación en América Latina y el Caribe. San Juan, Puerto Rico.
- Victoria, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. Universidad pedagógica experimental (UPEL)- instituto pedagógico de Caracas, Venezuela.

Anexo



PONTIFICA UNIVERSIDAD CATOLICA MADRE Y MAESTRI
VICERRECTORIA ACADEMICA DE POSTGRADO
MAESTRIA EN GESTION Y LIDERAZO EDUCATIVO

El presente instrumento consiste en un cuestionario para ser aplicado a los directivos y docentes, de las escuelas Rubén Valdés Sánchez, Milila Antonia Báez y Las Margaritas, el cual tiene la finalidad de obtener informaciones pertinentes para la realización de Tesis de Maestría Titulada " Conocimiento del Equipo de Gestión y Docentes del enfoque basado en competencias" del Distrito Educativo 15-01 Los Alcarrizos, correspondiente al año lectivo 2015-2016.

Las informaciones recolectadas serán utilizadas con fines científicos, por lo que no necesita identificación personal.

Se agradece su colaboración, sea concreto en sus respuestas.

Centro Educativo:.....

Función que desempeña:.....

1. Genero de entrevistado/a.

a) Masculino _____ b) Femenino _____

2. Rango de edad

a) de 21 a 30 años _____ b) De 31 a 40 años _____ c) De 41 a 50 años _____

d) De 51 a 60 años _____ e) De 61 y más años _____

1. ¿Qué es competencia?

a) Son saberes para integrar y movilizar conocimientos, habilidades, valores y actitudes.

b) Conjunto de capacidades para trabajar.

c) Son logros de aprendizaje teórico.

2. Diga su propio concepto.

3. ¿Qué es el enfoque por competencia?
 - a) Se refiere a una experiencia educativa eminentemente práctica, que enlaza a los conocimientos para lograr un fin: el desempeño.
 - b) Se refiere a una experiencia educativa que busca que el estudiante aplique todos los conceptos de las disciplinas.
 - c) Se refiere a una experiencia educativa que busca desarrollar la memoria de información.

4. Explique cómo entiende que debe funcionar una escuela bajo el enfoque por competencias.

5. ¿Cómo se trabaja este enfoque en la escuela?

6. ¿Cómo dice el enfoque por competencia que deben trabajarse los contenidos?
 - a) Los contenidos deben movilizar conceptos, procedimientos, actitudes y valores.
 - b) Los contenidos deben trabajarse de forma transdisciplinaria e integrados.
 - c) Los contenidos deben trabajarse de forma individual en cada disciplina.

7. ¿Cómo dice el enfoque por competencias que debe trabajarse los contenidos?

8. ¿Qué es la evaluación por competencias?

9. ¿Cómo se realiza la evaluación en este centro?

10. ¿Cómo dice el enfoque por competencia que debe hacerse la evaluación?
 - a) Diagnosticando las necesidades del estudiante y remediando por medio de actividades formativas.
 - b) De forma participativa evaluándose entre todos.
 - c) Elaborando actividades que correspondan a evidenciar los logros del estudiante.

11. ¿Cuáles son los tipos de evaluación por competencia?
 - a) Evaluación inicial, de proceso y final.
 - b) Evaluación participativa según los actores.
 - c) Evaluación de proceso.

12. ¿Cuáles son los métodos de la enseñanza por competencia?
 - a) Aprendizaje Basado en juego
 - b) Aprendizaje basado en servicio
 - c) Aprendizaje basado en proyectos
 - d) Aprendizaje basado en resolución de problemas.
 - e) Todas las metodologías activas.

13. ¿Cuáles métodos de estos usa en el centro?

14. ¿Cómo usa estos métodos?

15. ¿Cuál es la relación entre aprendizaje significativo, nuevo y auténtico?
 - a) Todos llevan al aprendizaje utilitarista.
 - b) Todos llevan al aprendizaje de asuntos nuevos.
 - c) Todos llevan al aprendizaje memorístico.

16. ¿Cómo se trabajan estos aprendizajes significativos, nuevos y auténticos en las aulas?

17. ¿Qué es una situación de aprendizaje?
 - a) Toda actividad que enganche el contenido del aula con la vida.
 - b) Un escrito que colocamos en la planificación para describir la unidad.
 - c) Un escenario de aprendizaje.

18. De ejemplo de una situación de aprendizaje que hayan realizado en este centro educativo.
19. ¿Cuál es la diferencia entre diseño y planificación?
- a) Diseño es cuando la planificación lleva al estudiante al centro de la enseñanza
 - b) Cuando planificamos diseñamos y colocamos el sello personal.
 - c) Son lo mismo.
20. ¿Que elementos deben incluirse en una planificación por competencias?
21. ¿ Por qué deben estar estos elementos?
22. ¿Cuáles son sus dificultades para realizar su diseño y planificación?
23. ¿Qué dice el enfoque por competencia acerca de los recursos didácticos? ¿Cómo usa los recursos?
24. ¿ Cuales son las dudas que tiene sobre el enfoque por competencias?
25. ¿ Qué apoyo necesitaría para mejorar sus prácticas de enseñanza -gestión bajo el enfoque por competencias?

Los Alcarrizos, Santo Domingo.

Viernes 16 de septiembre de 2016.

Al : Licdo. Darío Ramírez Reyes.
Director de la escuela Milila Antonia Báez

Asunto : Solicitud de permiso para realizar investigación.

Distinguido director.

Por medio de la presente me dirijo a usted con la finalidad de solicitarle su permiso para realizar una investigación, en el centro que usted dirige, acerca del Desempeño Directivo en la Evaluación de los procesos de Enseñar-aprendizaje de la lectoescritura en el primer Ciclo de la Educación Primaria.

Este proyecto se enmarca en la elaboración de mi tesis de Maestría en Gestión de Centros Educativos, la cual curso en la Universidad Católica Madre y Maestra.

Esperando que nuestra solicitud sea concedida, se despiden:

Muy atentamente, los Maestrandos:

Luis Antonio Forch, Agustín Lebrón y Carlos Augusto Suarez.

Firma del Director *Darío Ramírez Reyes*



Los Alcarrizos, Santo Domingo.

Viernes 16 de septiembre de 2016.

A la : Licda. Joselyn de Jesús
Directora de la escuela Las Margaritas.

Asunto : Solicitud de permiso para realizar investigación.

Distinguida directora

Por medio de la presente nos dirigimos a usted con la finalidad de solicitarle su permiso para realizar una investigación, en el centro que usted dirige, acerca del Desempeño Directivo en la gestión de los procesos de Enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en la primera Unidad Didáctica de la Educación Primaria.

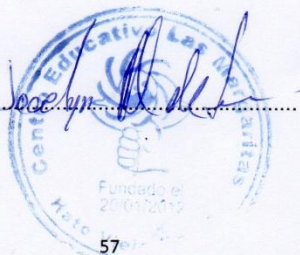
Este proyecto se enmarca en la elaboración de mi tesis de Maestría en Gestión de Centros Educativos, la cual curso en la Universidad Católica Madre y Maestra.

Esperando que nuestra solicitud sea concedida, se despiden:

Muy atentamente, los Maestrandos:

Luis Antonio Forch, Agustín Lebrón y Carlos Augusto Suarez.

Firma de la Directora.....



Los Alcarrizos, Santo Domingo
Viernes 16 de septiembre de 2016.

Al : Licdo. Rafael Emiliano Cuello Reyes
Director del Distrito Educativo 15-01.

De : **Los Maestrandos**
Luis Antonio Forch Carrasco
Agustín Lebrón

Carlos A. Suarez Soler

Asunto : Solicitud de permiso para realizar investigación.
Distinguido Director

Por medio de la presente nos dirigimos a usted con la finalidad de solicitarle su permiso para realizar una investigación, en los centros educativos Rubén Valdés Sánchez, Milila Antonia Báez y Las Margaritas, acerca del Desempeño Directivo en la Evaluación del proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la lectoescritura en el Primer Ciclo de la Educación Primaria.

Este Proyecto Educativo se enmarca en la elaboración de nuestra tesis de Maestría en Gestión de Centro, la cual cursamos en la Universidad Católica Madre y Maestra.

Esperando que nuestra solicitud sea concedida, se despiden:

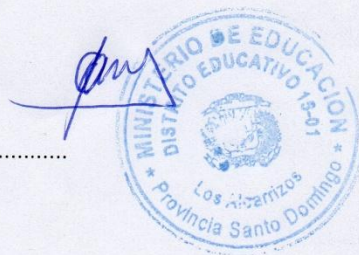
Muy atentamente,

Luis Antonio Forch Carrasco

Agustín Lebrón

Carlos A. Suarez Soler

Firma de aprobación.....



Los Alcarrizos, Santo Domingo.

Viernes 16 de septiembre de 2016.

A la : Licda. Ada María del Orbe.

Coordinadora Docente Rubén Valdés Sánchez

Asunto : Solicitud de permiso para realizar investigación a docente.

Distinguida coordinadora.

Por medio de la presente me dirijo a usted con la finalidad de solicitarle su permiso para realizar una investigación, en el centro que usted dirige, acerca del Desempeño Directivo en la Evaluación de los procesos de Enseñar-aprendizaje de le lectoescritura en el primer Ciclo de la Educación Primaria.

Este proyecto se enmarca en la elaboración de mi tesis de Maestría en Gestión se Centros Educativos, la cual curso en la Universidad Católica Madre y Maestra.

Esperando que nuestra solicitud sea concedida, se despiden:

Muy atentamente.

Luis Antonio Forch, Agustín Lebrón y Carlos Augusto Suarez.

Firma de la Coordinadora Docente.

Ada María del Orbe









