
UNA EXPERIENCIA FORMATIVA POR COMPE- TENCIAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE DOCENTES EN SERVICIO EN REPÚBLICA DOMINICANA

A competency training experience for higher
education in-service teacher

Dinorah de Lima*

Resumen: El presente artículo tiene el propósito de compartir con la comunidad educativa algunos de los hallazgos de una investigación-acción en la que estuvimos involucradas cuatro profesoras universitarias de una Especialización en Educación Inicial ofrecida por el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). En dicha investigación se estudiaron los efectos de dos estrategias sobre los aprendizajes de los 160 docentes en servicio que cursaron la asignatura *Desarrollo Infantil* durante el primer trimestre de la especialización. Con ambas estrategias se pretendía promover las competencias del estudiantado de la especialidad. En este artículo se analizan los datos cualitativos del estudio relacionado con las competencias científicas y pedagógicas que se propuso desarrollar en los docentes durante el trimestre.

Palabras clave: formación continua, República Dominicana, estrategia formativa, enfoque curricular por competencias, educación superior.

* Es profesora de INTEC, investigadora y asesora de procesos asociados con el aprendizaje y la lectoescritura. Correo electrónico: dinorahdelima@yahoo.es

Abstract: This article is intended to share with the educational community some of the findings of an action research in which four university professors were involved in a specialization in early childhood education imparted in INTEC. In this research the effects of two strategies on learning of the 160 teachers who completed the course service Child Development during the first quarter of specialization studied. With both strategies intended to promote skills of students of the specialty. This article describes the qualitative study data related to scientific and educational abilities that set out to develop in teachers during the quarter analyzed.

Keywords: continuous training, Dominican Republic, training strategy, curriculum competence approach, higher education.

1. Introducción

En años recientes se ha estado cuestionando la mala calidad de la formación recibida por los maestros y maestras del sector público. Se atribuye a deficiencias en las prácticas formativas y a la tendencia de algunas Instituciones de Educación Superior (IES) a otorgar títulos a los maestros sin que ellos hayan desarrollado las competencias pedagógicas previstas para su formación inicial.

Como consecuencia de estas tendencias formativas de las IES, se está co-responsabilizando a las mismas por los bajos desempeños mostrados por el estudiantado del país hallados en diversas evaluaciones nacionales e internacionales (Scheker, 2014; Unesco, 2014) que se han realizado en los últimos años. El argumento para responsabilizarlas se basa en suponer que si los docentes son formados de manera deficiente, entonces su labor profesional

será también deficiente y esta deficiencia afectará el rendimiento escolar en la educación primaria y secundaria.

Sin embargo, se podría debatir este argumento estableciendo que las IES se ven precisadas a acoger en sus aulas de formación inicial a estudiantes egresados de la educación pre-universitaria que se caracterizan por tener serias deficiencias en sus competencias de comprensión lectora y en expresión escrita, así como en lo relativo al dominio de contenidos curriculares que, se supone, debieron haber adquirido durante los doce años de escolaridad previos a su ingreso a la universidad.

Tales deficiencias formativas en el nivel preuniversitario se hacen más patentes para el caso de quienes ingresan a la carrera de educación. Según Flores (2012), desde la década de los años noventa, se estimula al estudiante talentoso a escoger una carrera diferente a la de educación o se tiende a bajar los estándares académicos en las escuelas de pedagogía. De esa manera, consciente o no, las IES envían el mensaje a la sociedad de que la formación superior en educación “era un reducto donde se escondían aquellos que no tenían el talento [ni] la oportunidad de hacer otras cosas” (Flores, 2012: 59).

El hilo conductor de este razonamiento consiste en identificar quién tiene la responsabilidad en esta situación: si la formación pre-universitaria con egresados caracterizados por tener competencias poco desarrolladas o responsabilizar a la formación inicial universitaria por titular docentes con base en bajos estándares académicos. Se considera que continuar en esta línea de pensamiento nos coloca en el centro de un círculo vicioso estancado e irresoluble ya que:

1. Si los estudiantes que ingresan a la carrera de educación, recibieron una formación primaria y secundaria de baja calidad, las IES se ven en la situación de tener que bajar sus estándares académicos para poder dar títulos a los futuros maestros y maestras de primaria y secundaria.

2. Luego estos maestros ya titulados, pero con una formación inicial insuficiente son quienes imparten la educación en primaria y secundaria de baja calidad.
3. Entonces regresamos al punto de partida de este círculo vicioso: los estudiantes que ingresan a la carrera de educación que recibieron una formación primaria y secundaria deficiente, obliga a las IES a bajar sus estándares académicos para poder recibir a los que serán futuros maestros y, quienes a su vez, formarán deficientemente a los estudiantes pre-universitarios.

Con este artículo no pretendemos zanjar la discusión mediante la identificación de quién es más o menos responsable. Pensamos que el *locus* del problema rebasa los límites de la Psicología del Aprendizaje (ámbito de nuestro trabajo), pues debería buscarse en las condicionantes socio-económicas políticas y culturales que están más allá de las paredes de la escuela y de la universidad para que den cuenta del contexto en que se desarrolla este círculo vicioso.

No obstante, independientemente de dónde se encuentren las causas del problema es posible proponer alternativas para evitar verse precisado a bajar los estándares académicos debido al débil perfil de entrada de los estudiantes. Consideramos que no es necesario hacerlo, pues el país tiene a su favor una de las condiciones más importantes para lograr una formación de calidad: la avidez y disposición para aprender que poseen los maestros en servicio. En este sentido mostraremos unos datos que podrían contribuir con la identificación de alternativas para formar a los docentes en servicio sin necesidad de bajar los estándares académicos y sin excluirlos de una formación continua de calidad.

2. Antecedentes

Cuatro profesoras de la Especialización en Educación Inicial en INTEC, realizamos un estudio cualitativo enmarcado en la investigación-participante en torno a los efectos de dos estrategias formativas en los aprendizajes de los docentes en servicio que participaron en el primer trimestre de dicha especialización (De Lima, 2015). En el estudio analizamos dos aspectos que intervienen en la práctica formativa:

1. La coherencia conceptual interna de la propuesta formativa (en este caso de Especialización) que derivan en programas para las asignaturas de la especialidad (INTEC, 2003) y
2. Los efectos de las estrategias formativas derivadas de dichos programas.

En cuanto al primer aspecto referido a la coherencia conceptual de la propuesta formativa de especialización, el estudio mostró que había notables incoherencias en la misma con relación al enfoque por competencias. Por un lado, se propone en su marco conceptual el enfoque por competencias, pero por el otro, la estructura del pensum se establece por asignaturas. Para Zabala (2007), en un enfoque por competencias, los contenidos de las disciplinas son los mediadores para promover las competencias. Desde esta perspectiva podemos afirmar que al estructurar la especialidad en asignaturas, el énfasis se dirige hacia los conocimientos declarativos en vez del desarrollo de competencias pedagógicas y profesionales. Tales conocimientos declarativos son insuficientes para ser competente en un ámbito determinado.

Castillo (2012), encontró incoherencias similares en el análisis de los currículos de formación inicial en la carrera de educación ofrecidas por cuatro universidades del país. La autora establece, entre otros aspectos, que las propuestas formativas analizadas, se

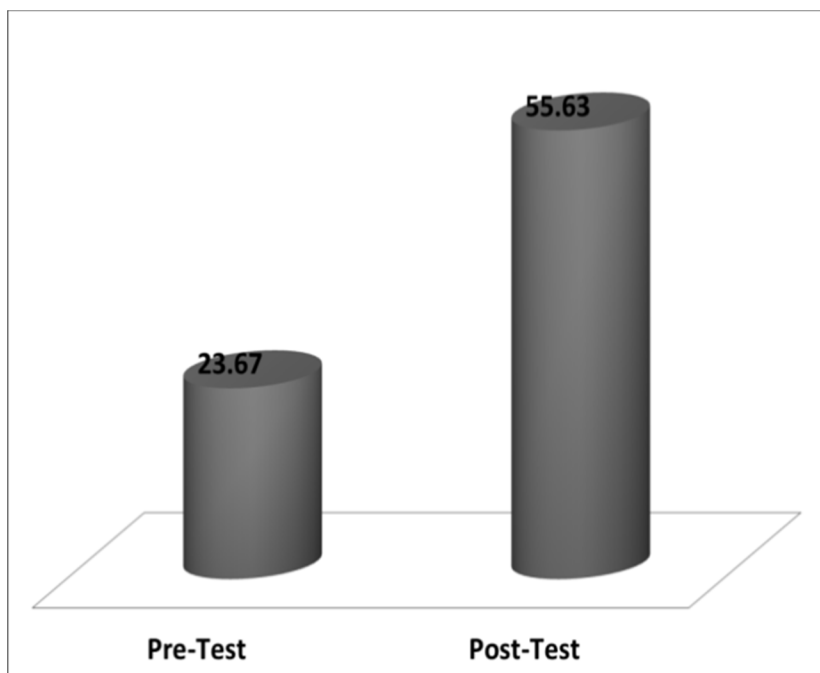
caracterizan por un énfasis en las informaciones, datos y conceptos en desmedro del desarrollo de las competencias para el trabajo docente sin lograr superar el modelo transmisivo tradicional. Aunque en la actualidad, las IES se encuentran en un proceso de actualización de sus ofertas formativas, este dato unido a lo que encontré en el estudio de 2015 sugiere que existe una especie de continuidad en la formación superior al proporcionar mayor énfasis en la acumulación de informaciones que se extiende en la formación inicial y en la continua.

No es suficiente que una oferta formativa se declare como enmarcada en un enfoque por competencia ya que debe haber coherencia entre su marco conceptual, la estructura curricular y, agregaríamos, la práctica formativa.

Para este artículo nos centraremos en el segundo aspecto: los efectos de estrategias formativas derivadas de dichos programas. En el estudio realizado encontramos que las dos estrategias implementadas en el trimestre para la misma asignatura (Estrategia 1: una profesora con una guía para promover el aprendizaje autónomo y Estrategia 2: dos profesoras con dos metodologías diferentes) tuvieron un efecto positivo sobre los aprendizajes de los participantes ya que en el *pre-test* aplicado antes de desarrollar la asignatura obtuvieron una puntuación de 24 puntos y en el *post-test* aplicado al finalizar la misma obtuvieron 56 puntos.

La diferencia entre ambas evaluaciones solo indicó que hubo un cambio conceptual entre estas que puede atribuirse a las estrategias formativas implementadas. Sin embargo, no informa sobre las competencias pedagógicas en sí, debido a las condiciones organizativas del trimestre y a que las clases presenciales solo se desarrollaban los sábados. Estas condiciones no favorecieron el hecho de evaluar las competencias pedagógicas en el contexto de la escuela.

Gráfico N.º 1
Resultados generales en el Pre y el Post-test



Fuente: De Lima, Roa y Ordehi (2015). *Efectos de una metodología basada en competencias para estudiantes de Especialidad en Educación Inicial.*

3. Metodología

La perspectiva cualitativa abre un amplio campo de posibilidades para estudiar críticamente la propia práctica formativa tanto para mejorarla como para compartirla con otros formadores de manera sistemática las reflexiones derivadas de su estudio. Desde esta perspectiva cualitativa, desarrollamos una serie de procedimientos metodológicos para impulsar procesos de aprendizaje en las participantes de la especialidad con base en un enfoque por competencias.

La práctica formativa es estudiada de manera indirecta a través de las producciones escritas de las participantes. Conviene aclarar aquí que el concepto de práctica formativa lo entendemos en el sentido amplio ya que dicha práctica está condicionada por diversos factores además de las competencias formativas del profesor universitario tales como el dominio que este posee del contenido que enseña, las horas de docencia y de tutorías asignadas para realizar su trabajo formativo y las restricciones impuestas por una organización curricular ya sea centrada en contenidos o centrada en competencias.

Por consiguiente, en este estudio, el *foco de atención* es la descripción científica realizada por los participantes de la especialidad. La *unidad de análisis* utilizada es el nivel de dominio alcanzado por dichos participantes en la elaboración de una descripción científica.

3.1 Docentes y profesoras participantes

En el estudio participaron cuatro profesoras de la asignatura *Desarrollo Infantil* de la Especialidad en Educación Inicial impartida en el INTEC durante el trimestre agosto-octubre de 2014. También participaron 160 estudiantes (solo tres eran hombres) que fueron distribuidos en cuatro grupos que se reunían en cada una de las regionales a las que pertenecían: dos grupos de las regionales Santo Domingo 10 y 15, un grupo en Barahona y un grupo en San Juan de la Maguana. Por razones prácticas, en este artículo se analizaron las producciones del Grupo uno (San Juan) y el Grupo dos (Santo Domingo). Aunque en el grupo uno había un participante de género masculino, para el estudio solo se analizaron las participantes mujeres debido a que no había una representación proporcional de varones que permitieran hacer comparaciones entre los géneros.

3.2 Procedimiento

En este artículo nos centraremos en la Unidad 2 del programa de la asignatura. Dicha unidad se desarrolló de acuerdo con la secuencia de aprendizaje sugerida en la guía *Andamios para el Aprendizaje Autónomo* (2015) para promover en las docentes competencias científicas (Distingue entre hecho y opinión y utiliza matrices de valoración auténtica para realizar evaluaciones formativas) y competencias comunicativas (Redacta descripciones científicas).

La secuencia de aprendizaje de dicha Unidad 2, incluye actividades presenciales y no-presenciales con observaciones en los hogares de niños y niñas. En dicha guía, las actividades de aprendizaje para promover las competencias científica y comunicativa, fueron las siguientes.

1. **Toma de conciencia de sus concepciones acerca del papel del contexto sociocultural en el desarrollo infantil.** Cada estudiante debió identificar sus concepciones acerca del desarrollo cognoscitivo infantil y comparar dichas concepciones con los aportes teóricos de Rogoff (1996) quien desarrolló unos principios de cómo el contexto sociocultural incide sobre el desarrollo infantil. Para este propósito, las participantes se apoyaron en la guía *Andamios para el aprendizaje autónomo*. Se trató de que tomaran conciencia de sus propias concepciones y las plasmaran por escrito de tal manera que pudieran ampliarlas con la teoría de Rogoff acerca del desarrollo infantil. Las participantes debieron construir especialmente **conceptos** de la teoría de Rogoff tales como interacciones sociales, el contexto social, participación guiada del niño y la niña en su contexto y la transferencia gradual de la responsabilidad de los aprendizajes. Tales conceptos sirvieron de base para aprender el **procedimiento** científico para realizar observaciones objetivas y descripciones científicas y desarrollar **actitudes** éticas hacia el desarrollo del niño y la niña.

2. **Análisis de los elementos de una descripción científica.**¹
Para aprender los procedimientos de observar objetivamente y redactar una descripción científica, la guía de auto-aprendizaje incluye algunas orientaciones acerca de qué es la observación objetiva y cómo se elabora una descripción científica. En una descripción realizada por Rogoff, debieron identificar, cómo la autora lograba ser objetiva en dicha descripción para apoyar su teoría. Las docentes debían darse cuenta de cómo Rogoff privilegia el uso del modo indicativo, el presente y el pasado simple. Además que incluye en la descripción el contexto social y los actores que participaron en la interacción descrita. También se pone énfasis en diferenciar lo que es una observación objetiva: descripción de hechos, no de opiniones ni interpretaciones. Las participantes valoraron la descripción de Rogoff con la matriz de valoración que aparece más adelante.
3. **Puesta en práctica de la elaboración de una descripción científica de manera asistida por la profesora.** Posteriormente durante la clase presencial, las docentes debieron observar en un video el comportamiento de niños y niñas en aulas de nivel inicial con el propósito de hacer una descripción objetiva por escrito entre pares y luego evaluar su descripción con la matriz de valoración. La profesora pidió que algunas participantes leyeran sus descripciones que fueron valoradas y realimentadas en el grupo para precisar los elementos que debía tener una descripción para que pueda ser considerada científica.
4. **Realización de una descripción científica acerca de los aprendizajes infantiles en el contexto familiar real.** Realizar una observación de dos infantes (un niño y una niña) en su contexto familiar y elaborar una descripción científica que debía ser autoevaluada con la matriz de valoración.

¹ Aunque se acostumbra que los aspectos teóricos (en este caso de Rogoff), se incluyan antes de la metodología, se decidió colocarla en esta parte del artículo para aportar más claridad a la secuenciación de las actividades de aprendizaje diseñadas para el aprendizaje de la descripción científica.

La matriz de valoración de la descripción científica que debieron utilizar para la auto-evaluación de su descripción y la co-evaluación la presentamos en el cuadro N.º 1. Esta matriz se diseñó con el doble propósito de orientar a los estudiantes sobre los niveles de calidad de la descripción y también para utilizarla como instrumento de valoración de su propia descripción. En la medida en que se trataba del primer trimestre de la especialidad, solo se consideraron dos criterios para la elaboración de una descripción científica: la objetividad y la forma.

Los datos fueron analizados al finalizar el trimestre. Se pidió al estudiantado de ambos grupos, que entregaran los portafolios de evidencias acumuladas a través del trimestre, relacionadas con la asignatura Desarrollo Infantil. Se seleccionaron los portafolios que estuvieran completos, es decir, que incluyeran el *pre-test* y el *post-test* y las producciones realizadas bajo las orientaciones de la guía *Andamios para el Aprendizaje Autónomo*. Del portafolio obtuvimos las producciones de la Unidad 2 del programa de la asignatura. Una de estas producciones era la descripción científica. Se procedió a valorar cada una para clasificarla según el nivel de dominio alcanzado en la misma.

Los niveles de dominio definidos en la matriz de valoración fueron el nivel excelente (más de 3 puntos), nivel avanzado cuando la descripción lograba 3 puntos, nivel básico cuando alcanzaba 2.5 puntos y nivel elemental cuando la puntuación era de menos de 2 puntos. Como se verá a continuación, ninguna de las descripciones alcanzó el nivel Excelente previsto para aquellos estudiantes que pudieran rebasar las expectativas de la asignatura.

Cuadro N.º 1
Matriz de valoración de una descripción científica
Evaluación formativa por competencias
(De proceso de aprendizaje)

	Indicadores			
Competencias	Nivel 1 Excelente (Más de lo esperado)	Nivel 2 Avanzado (lo esperado)	Nivel 3 Elemental (Lo esperado con algunos errores)	Nivel 4 Pre-elemental (menos de lo esperado)
Objetividad (contenido)	Destaca los siguientes elementos: 1. los hechos 2. las personas que intervienen 3. el contexto en que ocurrió el hecho 4. los datos son exhaustivos 4 puntos	Destaca los siguientes elementos: 1. los hechos 2. las personas que intervienen 3. el contexto en que ocurrió el hecho. 3 puntos	Destaca los siguientes elementos pero con algunos errores: 1. los hechos 2. las personas que intervienen 3. el contexto en que ocurrió el hecho. 2 puntos	Destaca dos o menos de los siguientes elementos: 1. los hechos 2. las personas que intervienen 3. el contexto en que ocurrió el hecho 1 punto
Forma	Está escrito con los siguientes elementos: 1. Predomina el presente del modo indicativo. 2. Predomina el uso de la tercera persona (él/ella). 3. Los enunciados se relacionan entre sí. 4. Utiliza un vocabulario académico. 4 puntos	Está escrito con los siguientes elementos: 1. Predomina el presente del indicativo 2. Predomina el uso de la 3ra. persona (él/ella). 3. Los enunciados se relacionan entre sí. 3 puntos	Está escrito con los siguientes elementos, pero con algunos errores: 1. Predomina el presente del indicativo 2. Predomina el uso de la 3ra. persona (él/ella). 3. Los enunciados se relacionan entre sí. 2 puntos	Destaca dos o menos de los siguientes elementos: 1. Predomina el presente del indicativo 2. Predomina el uso de la 3ra. persona (él/ella). 3. Los enunciados se relacionan entre sí. 1 punto

Excelente Más de 6 puntos	Avanzado 6 puntos	Básico Entre 5.9 y 4	Elemental Menos de 4
Más de 3 puntos	3	2. 5	2 puntos o menos

Fuente: De Lima (2015: 33). *Andamios para el aprendizaje autónomo.*

4. Análisis y discusión de resultados

En el siguiente cuadro N.º 2, exponemos la proporción de estudiantes identificados según el nivel de dominio alcanzado al finalizar la Unidad 2 de la asignatura Desarrollo Infantil. Nótese que en los niveles avanzado y básico hay diferencias entre ambos grupos aunque ninguno logró proporciones importantes de docentes cuyas descripciones alcanzaran ambos niveles. En efecto, el 8% del grupo uno y ninguno del grupo dos logró el nivel avanzado. El nivel de dominio básico, fue alcanzado por el 14% del grupo uno y el 2.5% del grupo dos.

Cuadro N.º 2
Niveles de dominio logrados en la elaboración de una descripción científica

Grupos	Avanzado (3 puntos)	Básico (2.5)	Elemental (menos de 2)	No aplica	Total
Grupo 1 Estrategia 2	8%	14%	70%	8%	100%
Grupo 2 Estrategia 1	0.0%	2.5%	75.0%	22.5%	100%

Fuente: De Lima, Roa y Ordehi (2015: 42). *Efectos de una metodología basada en competencias para estudiantes de Especialidad en Educación Inicial.*

Acerca del nivel elemental, los resultados entre ambos grupos fueron similares pues la gran mayoría de las descripciones científicas recayeron en este nivel, 75% el grupo uno y 70% el grupo dos, aunque el grupo uno muestra un 5% de participantes por encima del grupo dos.

Si regresamos a los datos del gráfico N.º 1 relacionado con los puntajes alcanzados en el *pre-test* y *post-test* y lo comparamos con los datos del cuadro N.º 2 sobre los niveles de dominio, podemos

suponer que el nivel de dominio de entrada a la asignatura de la mayoría de las participantes en cuanto a la descripción científica, posiblemente, se encontraba en un nivel pre-elemental. Aunque en el *pre-test* no se evaluó los niveles de dominio en la descripción científica, varios estudiantes reconocieron que nunca habían redactado una descripción. Por consiguiente, el “salto” no podía efectuarse del pre-elemental al básico o avanzado ya que, desde el punto de vista procesual de los aprendizajes, consideramos que no siempre pueden pasarse por alto los niveles de dominio intermedios. No obstante, en un *pre-test* futuro de la asignatura es necesario incluir algún ítem que evalúe los niveles de dominio de esta competencia comunicativa.

El hecho de que hubo una mejora notable en los puntajes de las participantes (aunque esta mejora no se corresponda con los estándares académicos esperados al finalizar la asignatura en el primer trimestre), permite inferir dos posibles explicaciones del por qué esta notable mejora: Primero, las participantes poseen una gran disposición para aprender y un gran potencial intelectual para lograrlo pues mejoraron en más de un 50% en relación con su perfil de entrada. Segundo, se debe asignar más tiempo con ellas para que logren los estándares de calidad previstos por la asignatura. No obstante, esta afirmación debería ser confirmada en futuras investigaciones.

Las siguientes descripciones realizadas por el estudiantado del grupo uno y grupo dos en su trabajo final, parecen confirmar las suposiciones antes expresadas con relación al potencial de aprendizaje que poseen los docentes en servicio. En dichos ejemplos, se presentan las descripciones textuales tal y como fueron escritas por dichos participantes. En la versión que aquí se muestra, se corrigieron los errores ortográficos y se incluyeron algunos signos de puntuación faltantes (punto y seguido y comillas). Sin embargo, la redacción no fue modificada. Por razones éticas fueron cambiados los nombres de los niños, las niñas y las personas adultas.

4.1 Nivel de dominio avanzado

Este ejemplo 1 se corresponde con el nivel de dominio avanzado (8% Grupo 1 y 0% Grupo 2). Obtuvo una puntuación de tres puntos con la matriz de valoración. Obsérvese que su descripción cumple con el dominio avanzado respecto a la *objetividad* y la *forma* propuestas en dicha matriz.

Ejemplo 1

El niño se sube en un block de la galería de su casa. Luego se sienta en una silla, sube los pies y mira lejos. Un niño lo llama y el entra dentro de la sala, toca la pared y me pregunta “¿Cómo se llaman los muchachos de la escuela? (...) Se retiró y se va a la cocina con otro niño el cual le dio algo de comer. Manuel lo coge y trata de pelarla con las manos, se la entró en la boca y se sienta en una silla. Tira la cáscara de lo que se estaba comiendo en el piso. El niño que estaba con él le dice “Echa la basura en la cantina, Manuel”. Él señala la pared de la casa y dice “eso es de color azul”. Sigue pelando lo que está comiendo. Cuando termina lo que tiene dice: “Eso es de color azul”. Sigue pelando lo que se está comiendo. Cuando termina lo que tiene dice “Quiero más”. Luego se pone a jugar con la cáscara que tiene en las manos. Deja la cantina y le dice al niño “Suelta el perro”. Se pone a jugar con el perro y le tira una patada al perro. Escupe en la cantina, pateo otra vez al perro porque estaba muy cerca de él. Cuando está comiendo, se le cae una cosa de lo que está comiendo y el perro se la come. Él trata de quitársela pero no lo logra. Luego mira a las personas que están ahí y se para y baila. Bota una cáscara y me mira y se ríe y se sube en la silla parado. Luego se bajó de la silla y se fue para la cocina y abrió la nevera y tomó agua. Regresa con una sonrisa en sus labios y se sienta en la silla.

Fuente: De Lima, Roa y Ordehi (2015: 45). *Efectos de una metodología basada en competencias para estudiantes de Especialidad en Educación Inicial*.

Si se hubiera previsto más tiempo para la asignatura, la participante habría tenido la oportunidad de acceder al nivel de EXCELENTE de acuerdo con el nivel de dominio considerado para un primer trimestre, al poder experimentar el proceso al que se exponen todos los científicos de recibir realimentaciones hasta lograr el nivel de calidad requerido por la ciencia, antes de divulgar sus observaciones. Esta estudiante habría podido mejorar su trabajo corrigiendo los elementos objetivos faltantes. Además habría sido necesario que hiciera otra observación científica en contextos diferentes para fortalecer sus competencias.

Si la propuesta de la especialidad se hubiese organizado por competencias en vez de asignaturas, en trimestres posteriores, esta competencia científica y comunicativa podría ser ampliada con otros contenidos en los trimestres subsiguientes de tal manera que se dé continuidad a los aprendizajes y se integren los conocimientos de las distintas teorías.

4.2 Nivel de dominio básico

El ejemplo de dominio básico (14% grupo uno y 3% grupo dos) revela cómo la participante mostró un desempeño de MUY BUENO en lo que respecta a forma y de BUENO en lo que respecta a la objetividad. Ambas obtuvieron una puntuación de 2.5 puntos. Tómese en cuenta que en las palabras subrayadas hay opiniones (...*muy enojada*...) y suposición de intenciones (...*para que fuera a almorzar*...). En otros casos no se especifica el nombre de la persona (...*niña, misma amiguita*...).

Ejemplo 2

Ana es una niña de 4 años. Estaba jugando con su amiguita Arlena. La abuela la llama y le dice “veme al colmado a comprarme una cosa”. La niña responde: “No puedo. Estoy jugando”. La madre que estaba ahí la regaña y la niña se va llorando para la casa *muy enojada*. A las 12 del mediodía la

madre *la llama para que fuera a almorzar* y ella le responde “Voy ahora que estoy jugando”. Pasan alrededor de 10 minutos y la madre con tono amenazante vuelve y la llama: “vienes o voy y te busco”. Esta va, entra y come y vuelve a jugar de nuevo con la misma amiguita. Inmediatamente la madre le dice “pero es que tú eres loca. Entra y acuéstate a ver televisión”. La niña entró y se puso a ver muñequitos.

Como a la una de la tarde vinieron del Ministerio de Salud Pública a fumigar su casa contra el mosquito de la Chikunguya. Marian tuvo miedo y se abrazó de su tío José que estaba ahí de paso.

Fuente: De Lima, Roa y Ordehi (2015: 46). *Efectos de una metodología basada en competencias para estudiantes de Especialidad en Educación Inicial.*

Esta participante está en condiciones para acceder al siguiente nivel avanzado. Se necesitaría varias realimentaciones que le permitieran identificar los errores y las subjetividades en su descripción. El logro de la objetividad es importante para el desempeño docente pues esta es la que permite comprender las necesidades afectivas y cognoscitivas de niños y niñas. Apoyarse en las teorías les permitiría situar el comportamiento infantil y tomar decisiones pedagógicas basadas en los conocimientos científicos. Además, podría orientar a las familias sobre patrones de crianza involucrados en las interacciones con los hijos e hijas, por ejemplo, sobre cómo sustituir la amenaza (“...vienes o voy y te busco...”) por otros recursos de crianza tales como la persuasión razonada o la negociación.

De acuerdo con los parámetros establecidos en la matriz de valoración, esta descripción se encuentra en un punto intermedio entre una descripción científica, en cuanto a la forma, y una anécdota, en cuanto a la objetividad.

4.3 Nivel de dominio elemental

De acuerdo con los parámetros establecidos en la matriz de valoración, esta descripción se encuentra en un punto intermedio entre una descripción científica, en cuanto a la forma, y una anécdota, en cuanto a la objetividad.

Ejemplo 3

Agustín es un niño de 5 años de edad que se encuentra en la sala de su casa en un compartir con sus amigos disfrutando el cumpleaños de su hermana Aridia. Se encuentran con él: Mario, Jonás, Agustín, Cristal, Marcos y Ricardo. Agustín se mueve mucho y le dice a su hermana María “Vamos a bailar” e inicia moviendo los pies. De pronto, deja eso y se pone a jugar con Jeremy. Suelta a Jeremy y se pone a jugar con Roberto, un joven que está presente.

Fuente: De Lima, Roa y Ordehi (2015: 48). *Efectos de una metodología basada en competencias para estudiantes de Especialidad en Educación Inicial.*

Esta participante hubiese podido acceder al siguiente nivel básico, experimentando nuevamente el proceso de hacer una descripción científica asistida por la profesora u otra participante que haya logrado el nivel avanzado en su descripción.

Aunque el siguiente, el ejemplo 4, fue clasificado como correspondiente al nivel elemental (en este nivel se ubicaron todas las descripciones con una puntuación por debajo de 2.5), en realidad está en un nivel de dominio más bajo que el anterior ejemplo 3. Obsérvese que el texto no se corresponde con una descripción sino una anécdota.

Ejemplo 4

Después de haber observado a varios niños jugando en edad de 4 a 5 años pudimos darnos cuenta como ellos se divertían con entusiasmo al mismo (*sic*) identificamos ciertas dificultades

de manera que el niño más pequeño en ocasiones perdía el interés por el juego, ya que el mayor lo maltrataba durante el juego al más pequeño.

Fuente: De Lima, Roa y Ordehi (2015: 48). *Efectos de una metodología basada en competencias para estudiantes de Especialidad en Educación Inicial*.

Con esta participante, habría sido necesario empezar por un paso anterior al considerado en el programa ya que necesitaba reconocer la diferencia entre una anécdota y una descripción.

Si consideramos en su conjunto estos ejemplos, todos coinciden en dirigir la mirada hacia la práctica formativa; el contexto en que dicha práctica se desenvuelve y el alto potencial de aprendizaje de los aspirantes a especialistas. Obsérvese que en todos los casos, con más tiempo para propiciar nuevas interacciones de aprendizaje, todos los participantes habrían logrado niveles más altos de desempeño en la descripción científica pero en tiempos y ritmos diferentes. Esto implicaría que si las IES se propusieran revertir los efectos de una formación pre-universitaria y superior ineficiente, deben mantener altos estándares académicos, pero a través de programas formativos dirigidos a docentes en servicio, donde estos tengan la oportunidad de avanzar según su ritmo de aprendizaje y de acuerdo con su perfil de entrada. Esto implicaría que los criterios para el financiamiento sean revisados por la institución que contrata a las IES para la formación continua de los maestros y maestras del sector público, ya que los profesores universitarios y los docentes en servicio necesitarían más tiempo para horas de tutorías, acompañamientos y seguimiento personalizado de los procesos.

5. Conclusión

En los últimos años se ha estado cuestionando la calidad de la educación pre-universitaria y universitaria. Este cuestionamiento se apoya en el hecho de que el país se encuentra sumergido en una

especie de círculo vicioso donde la baja calidad de la formación primaria y secundaria afecta la calidad de la formación universitaria de los docentes y la baja calidad de formación de estos últimos afecta la calidad de la formación primaria y secundaria.

En lugar de buscar responsabilidades en uno u otro nivel educativo es necesario encontrar alternativas desde diferentes ámbitos del hacer educativo nacional. Uno de estos ámbitos es la oferta formativa que las universidades pueden proporcionar a docentes en servicio que han recibido una formación inicial deficiente en la carrera de educación.

Ante la crítica expresada por Flores (2012) acerca de cómo, desde la década de los años noventa, las universidades han bajado los estándares académicos para la carrera de Educación y cómo esta se desarrolla en menos tiempo del que le corresponde para lograr titularlos, resulta conveniente considerar alternativas que reviertan formaciones deficientes previas.

Los datos de este estudio cualitativo indican que una alternativa posible, entre otras, para formar docentes en servicio con altos estándares académicos, se encuentra en un enfoque por competencias. Sin embargo, las universidades deben primero dar coherencia a la oferta formativa ya que la tendencia es que por un lado se habla de un enfoque por competencias, pero por el otro el pensum y la estructura curricular obliga a mantenerse en un enfoque por contenidos lo que conlleva a “dar” los temas en vez de promover competencias mediadas por dichos temas.

La discusión entre ambos enfoques (por contenidos o por competencias) es de gran importancia porque, según el estudio de Castillo (2012), en el pasado, cuando se formaron la mayoría de los actuales docentes en servicio, la formación se centraba en conocimientos declarativos en desmedro del desarrollo de competencias pedagógicas. Para desarrollar competencias en los docentes, se necesita no solo un cambio curricular sino también cambios en las

concepciones de aprendizaje de los formadores, la administración del tiempo para que los profesores formadores puedan desarrollar su labor y los criterios de financiamiento para la formación inicial y continua de los docentes.

En el análisis cualitativo de las competencias científicas y comunicativas de las estudiantes de la asignatura Desarrollo Infantil de la Especialidad en Educación Inicial, se muestra cómo todos los casos analizados hubiesen podido acceder a niveles superiores de dominio de estas competencias si la programación y la estructura curricular de la especialización hubieran sido coherente con un enfoque por competencias. Esto significa que trabajar el enfoque desde una asignatura aislada no permite promoverlas adecuadamente en el estudiantado dado que no se facilita la continuidad del proceso de dominio cada vez más elaborados de dichas competencias a través de los trimestres.

La gran mayoría de las participantes en el estudio, lograron en un trimestre avanzar notoriamente en sus niveles de dominio de las competencias, sin embargo, en la medida en que su perfil de entrada estaba por debajo del esperado, la asignatura resultaba compleja para ellas. En consecuencia, habrían necesitado más oportunidades procesuales para lograr el nivel académico requerido.

Se recomienda que las IES se propongan revertir los efectos de una formación pre-universitaria ineficiente, pero proponiéndose lograr altos estándares académicos en los estudiantes que participen en sus propuestas de formación inicial y continua. Para este propósito requerirá diseñar programas formativos dirigidos a docentes en servicio, con niveles de dominio de las competencias definidos a través de los trimestres. De esta manera dichos docentes tendrán la oportunidad de avanzar según su ritmo de aprendizaje y de acuerdo con su perfil de entrada hasta lograr los desempeños esperados. Esto implicaría que los criterios para el financiamiento sean revisados por la institución que contrata a las IES para la formación continua de los maestros y maestras del sector público,

ya que las mismas deberán proporcionar a los profesores y los estudiantes universitarios, las condiciones adecuadas para realizar su trabajo de manera más adaptada a las necesidades formativas de República Dominicana.

6. Referencias

- Castillo, G. (2012). *Programa de formación inicial para docentes del Nivel Básico: análisis de la propuesta curricular y del área psicopedagógica*. Santo Domingo: El autor.
- Flores, R. (2012). *Formación de directivos y docentes. Reflexiones y propuestas*. Santo Domingo: Ministerio de Educación de República Dominicana e Instituto Dominicano Evaluación y Desarrollo de la Calidad Educativa.
- Instituto Tecnológico de Santo Domingo. (2003). *Especialización en Educación Inicial*. Santo Domingo: INTEC.
- Instituto Tecnológico de Santo Domingo. (2015). *Programa de la asignatura desarrollo Infantil*. Santo Domingo: Centro de Estudios Educativos de INTEC. (En prensa).
- Lima, D. de., Roa, R. & Ordehi, D. (2011). *Formación docente y alfabetización. Un estudio de casos*. Santo Domingo: CIEDHUMANO/PUCMM.
- Lima, D. de., Roa, R. & Ordehi, D. (2015). *Efectos de una metodología basada en competencias para estudiantes de especialidad en Educación Inicial*. Santo Domingo: INTEC (Versión preliminar).
- Lima, D. de., Roa, R. & Ordehi, D. (2015). *Andamios para el aprendizaje autónomo*. Santo Domingo: INTEC.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Primera entrega de resultados*. Santo Domingo: Unesco.

- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Mateos y M. P. Pérez Echeverría: *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53). Barcelona: Graó.
- Rogoff, B. (1996). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Scheker, A. (2014). *Evaluación diagnóstica del primer ciclo de educación básica 3ro y 4to grados*. Santo Domingo, Ministerio de Educación (MINERD). [Presentación Power Point].
- Zabala, A. (2007). *Once ideas claves: Cómo aprender y enseñar por competencias*. Madrid: IMPERIMEX.

Dinorah Altagracia de Lima Jiménez

Es una notable investigadora y asesora de procesos asociados con el aprendizaje y la lectoescritura. Ha publicado varias guías de su autoría, manuales y artículos científicos. Ha publicado el texto *Programa de fomento a la lectura y la escritura*, editado por la Secretaría de Educación de República Dominicana. También es autora del informe: *Evaluación del Programa de Español de Primero y Segundo Grados de la Educación Básica Informe de Investigación* (2001).
Correo electrónico: dinorahdelima@yahoo.es

Recibido: 09-07-2015

Aprobado: 15-04-2016