
COMPETENCIAS FUNDAMENTALES COMO GÉNESIS DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE DE REPÚBLICA DOMINICANA

Basic skills as the genesis of teacher professional development of Dominican Republic

Geynmi Pichardo Mancebo*

Resumen: La investigación se realizó partiendo de que todo educador debe poseer ciertas habilidades básicas que unidas forman el elemento sustancial o germen para el desarrollo de competencias didácticas y pedagógicas. El estudio evaluó las condiciones de admisión que poseen los participantes inscritos en los Postgrados educativos del CEED-INTEC, en 2013. Para esto se procedió a aplicar la Prueba de Admisión a Estudios de Postgrado (PAEP), buscando identificar la calificación promedio de aprobación de la prueba para los docentes que cursan los programas en Educación, con tal de conocer la factibilidad del examen, como único mecanismo para la admisión y, finalmente, identificar los andamios necesarios para el fortalecimiento de la formación continua.

El diseño es de covarianza, tipo estudio de cohorte prospectivo y piloto, con recogida de datos e informaciones mixtas. Se trabajó con una muestra intencional de 40 educadores provenientes del sector público becados por el Estado, a quienes se les observó y aplicó la prueba PAEP. Finalmente, se identificó que el 75% de los participantes evaluados “fallaron” a la prueba de admisión, obteniendo puntaje menor a 200 puntos, mientras que apenas un 15% aprobó con la calificación por encima de 248 puntos.

* Profesora de INTEC

El estudio concluyó que la institucionalización de la prueba PAEP, como único mecanismo para la admisión en estos postgrados educativos, implicaría una baja en la apertura y, eventualmente, el cierre de la oferta de formación continua. Por lo que se recomendó establecer mecanismos rigurosos y combinados de admisión, desarrollar módulos remediales y andamios para la nivelación de docentes candidatos a cursar estos programas de postgrado.

Palabras clave: Prueba de Admisión a Postgrado (PAEP); condiciones de admisión; destrezas o habilidades básicas; participantes inscritos; Postgrados educativos.

Abstract: The current study assessed the admission conditions possessed by the participants registered in the graduate programs in education offered by the CEED-INTEC in 2013; For this one proceeds to apply the Admission Exam for Graduate Studies (EXADEP), seeking to identify the average rate of test approval for teachers enrolled in graduate educational programs, also to explore the feasibility of the examination, as the only mechanism for admission and finally to identify the necessary scaffolding for strengthening continuing training. The research was conducted on the basis that every educator must possess certain basic skills that together form a substantial element or brake shoe for the development of educational and pedagogical skills.

The research design was covariance, a prospective cohort study and pilot type, with mixed collection of data and information. This work was done with an intentional sample of 40 educators from public sector scholarships granted by the state that were observed and tested with the EXADEP. Finally, it was identified that 75% of participants evaluated “failed” by obtaining admission test scores less than 200 pts., while only 15% teachers “passed” with rating above 248 pts.

The study concludes that the institutionalization of the EXADEP test, as the only mechanism for admission to these educational graduate programs implies a decrease in the opening and/or the

possibility of closing the continuing education offering. So it was recommended the establishment of combined and rigorous admission mechanisms, as well as the development of remedial modules and scaffolding for leveling teachers candidates to these graduate programs.

Keywords: Admission Exam for Graduate Studies (EXADEP); admission conditions; basic skills; registered participants; educational graduate programs.

1. Introducción

El elemento clave para garantizar óptimas condiciones de admisión en programas de desarrollo profesional docente es el perfeccionamiento progresivo de las habilidades fundamentales que acontecen en el marco de la escuela. Las “destrezas genéricas” son saberes complejos que los docentes “tienen que dominar para tener éxito en cualquier materia o aspecto profesional” y, por tanto, deberían ser afinadas previo al emprendimiento de especializaciones en el nivel superior (Gray-Rosendale, 2000); sin embargo, considerar la certificación o prueba de estas habilidades como única garantía para la admisión a programas de especialización es lo que se aborda en este estudio.

Zamora (2009) afirma que muchos docentes, a nivel de postgrado, traen una serie de graves deficiencias en los procesos lectores y de escritura; y establece que la “pésima alfabetización básica” se traduce en la falta de condiciones exitosas para la admisión y permanencia en programas técnicos y profesionales.

El asumir que los docentes del nivel de postgrado ya deberían haber desarrollado todas las destrezas básicas, como condición única y

exitosa para asegurar su admisión y permanencia en programas profesionalizantes, también resulta en la práctica académica una visión limitada y excluyente. Esta visión generalmente se concretiza en las Instituciones de Educación Superior (IES) al analizar las condiciones de admisión o ingreso en dos únicas variables, a veces independientes o dependientes: el índice académico como histórico de la formación y el rendimiento académico por medio de un examen de admisión o de una prueba de las habilidades básicas.

Ciertamente, del desarrollo de destrezas básicas dependen otras de las prácticas profesionales y académicas características del Postgrado (ensayos científicos e investigaciones); pero estas, además, requieren una intervención pedagógica y un mayor apoyo para su total dominio. Para conocer los verdaderos niveles de logro de estas destrezas y las condiciones de admisión reales, las IES necesitan contar con un sistema de evaluación de la calidad, que contenga protocolos, pruebas y mecanismos de ingreso definidos, que les permita no solo tomar decisiones sobre los sujetos a admitir en base a puntajes académicos, sino también que les ayude en su función social de cualificar las prácticas educativas profesionales y les arroje datos e informaciones para reorientar su oferta formativa en educación.

En ese sentido, un análisis realizado en el contexto dominicano, verificó que existen ochenta y nueve (89) programas de formación a docentes de tercer y cuarto nivel ofertados por las IES; de estos, únicamente en cinco (5) universidades, se establecen pruebas de evaluación para la admisión; donde la permanencia de los estudiantes en el programa dependerá de su rendimiento académico y del cumplimiento de la normativa institucional (Cruz, 2010).

Autores como Molina (2009), utilizando una batería estandarizada, concluyen que la generalidad de los educadores (provenientes de dieciocho (18) regionales educativas dominicanas), presenta una baja capacidad de razonamiento abstracto y de pensamiento lógico. Igualmente, Encarnación (2009) sostiene que los estudiantes de

pedagogía evidencian muy poco dominio de las destrezas básicas en lectura, escritura, matemática y cálculo, lo cual va dificultando la asimilación de los contenidos del plan de estudios de la formación inicial y continua en educación.

Otros como Madera (2010), han manifestado en los resultados de la Prueba Diagnóstica de Medición Académica (POMA) los bajos niveles de rendimiento en las destrezas básicas de los estudiantes admitidos a las IES dominicanas, tales como: carencia de razonamiento lógico, de instrumentos verbales para comunicar las respuestas; deficiencia en la precisión y exactitud en la recopilación de datos; dificultad para percibir un problema, compararlo y definirlo; para distinguir los datos relevantes de los irrelevantes; para la elaboración de categorías cognitivas y amplia restricción del pensamiento hipotético inferencial. Más aún, Cruz (2010) afirma que los factores que afectan una exitosa implementación en los programas de postgrado en educación se contienen en las condiciones de admisión de los educadores participantes, tales como son las deficiencias en su formación básica e inicial, y las pocas habilidades investigativas y tecnológicas.

Precisamente, García (2010) abunda sobre el gran desafío que presentan las IES dominicanas para actualizar sus planes de estudio, para crear sistemas de gestión de la calidad de los programas y para lograr el cumplimiento de estándares internacionales. Además, el autor confirma la abundancia de egresados con un perfil profesional bajo para investigar y que es incoherente según la expectativa nacional, lo cual supone que se deba a que los participantes ingresaron a las IES con un desempeño inferior en las destrezas básicas, de modo que arrastran con “baches” desde su formación primaria.

Para contrarrestar estos desafíos y “baches” de la formación y devolver a la sociedad dominicana educadores con altos niveles profesionales y coherentes con el perfil nacional, el Centro de Estudios Educativos del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (CEED-INTEC) trabaja con una oferta de admisión “abierta”, de

postgrados “patrocinados” por el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM). Los participantes obtienen estas becas bajo una serie de condiciones y requisitos, tales como el alto índice académico durante la formación inicial, sin necesidad de ser sometidos a pruebas estandarizadas para la selección y admisión.

Sin embargo, los gestores de postgrados educativos del CEED-INTEC han observado, en los espacios de formación, a estos estudiantes inscritos en los programas y también manifiestan la preocupación por la falta de condiciones académicas que aparentan presentar los participantes al inicio de estos estudios de tercer y cuarto nivel. Por lo que las implicaciones de desarrollar programas de postgrados en educación “patrocinados” y de admisión “abierta” conducen a que el CEED-INTEC aplique de forma piloto la Prueba de Admisión a Estudios de Postgrado (PAEP) para conocer las realidades de admisión de los docentes inscritos; y, como fin último, determinar la factibilidad de institucionalización de la prueba PAEP en los Postgrados del sector Educación.

La PAEP fue desarrollada en 1991 por Programas Académicos y Profesionales para las Américas (LASPAU) del Tecnológico de Monterrey en México, con la colaboración del College Board de Puerto Rico, desde su difusión ha asegurado anualmente la inserción y selección efectiva de más de 3,500 candidatos a programas de especialización ofertados por universidades destacadas de Latinoamérica. Por medio de la aplicación de la Prueba de Admisión a Estudios de Postgrado (PAEP), las IES buscan conocer las condiciones de admisión, asegurar el perfil de ingreso y los niveles de rendimiento de las destrezas básicas que traen los candidatos. Esta prueba ha evaluado a los estudiantes que se postulan a cualquier programa de Postgrado, considerando dos premisas: en primer lugar, ha destacado que el índice académico de un candidato no es la medida objetiva de sus habilidades fundamentales. Y, en segundo orden, ha establecido que las exigencias de formación inicial en

las universidades han sido fluctuantes de programa en programa a través del tiempo (Instituto Tecnológico de Monterrey, 2013).

El estudio busca realizar una reflexión sobre los niveles de calidad ofertados por el INTEC en materia de formación docente y aportar una categorización con validez técnica sobre la condición real con que ingresan los participantes. Esto con el objetivo de asegurar la toma de decisiones sobre la institucionalización de la PAEP o el robustecimiento de los procesos para la admisión de los programas de Postgrado en Educación.

De aquí que la investigación actual entiende que el identificar los vacíos en las destrezas básicas y conocer las condiciones de admisión por medio a la PAEP generará mecanismos para la creación de andamios en los postgrados, que fortalezcan la formación docente y, por ende, esto contribuirá a elevar los resultados del aprendizaje escolar en el estudiantado dominicano. Se asume que un docente con buena preparación y altos niveles de rendimiento académico tiene mayores oportunidades para manejar adecuadamente la diversidad en el aula, hacer frente a la multiplicidad de edades, minimizar la violencia y aplicar la disciplina de un modo efectivo en las escuelas donde este se contextualiza.

En otro orden, la mirada a la acreditación justifica que el CEED-INTEC necesita contar con un modelo de calidad en la gestión de los programas y, por ende, con mecanismos válidos de admisión. De aquí que este estudio busca pilotear un sistema alternativo de evaluación para la admisión de los participantes, que funcione como un instrumento predictor del nivel de éxito académico de los candidatos solicitantes (Council for the Accreditation of Education Providers (CAEP, 2013). El conocer las condiciones y niveles de los grupos ayudaría a economizar la inversión presupuestaria en andamios y a enfocar certeramente los programas remediales.

Finalmente, la investigación busca arrojar informaciones para lograr la construcción de un perfil socioeducativo, partiendo del

diagnóstico de las destrezas fundamentales que poseen los grupos participantes en los programas de formación. Así, tomando en cuenta el mismo, realizar acomodaciones pedagógicas, proveer oportunidades de mejora a los participantes y fortalecer el perfil del educador egresado del INTEC, asegurando, por consiguiente, la inserción efectiva de educadores con las competencias requeridas actualmente.

2. Materiales y métodos

El propósito principal de este estudio ha consistido en determinar la factibilidad de la Prueba de Admisión a Estudios de Postgrado (PAEP) como único mecanismo para la selección y admisión de los docentes a los postgrados en Educación en el INTEC. De manera específica, se ha pretendido, además, aplicar la PAEP para identificar las condiciones de admisión, en términos del puntaje promedio para cada una de las áreas de razonamiento verbal, matemático, habilidades cognitivas, redacción e inglés de los estudiantes inscritos en los postgrados de Educación en el INTEC, en noviembre de 2013.

Para la aplicación de la PAEP se ha considerado el universo poblacional conformado por 15 estudiantes inscritos en la Maestría de Gestión, 40 estudiantes inscritos en la Especialidad de Educación Inicial y 20 estudiantes inscritos en la Maestría en Acompañamiento Pedagógico, quienes fueron enviados a cursar sus estudios de postgrado en noviembre de 2013 en el INTEC y que previamente fueron seleccionados y becados por el INAFOCAM por su alto índice académico en la formación inicial. La muestra, considerada de forma intencional, ha sido la cohorte de 40 estudiantes, mujeres, inscritas en la Especialidad de Educación Inicial y que se han encontrado en calidad de docentes activas en el sector público (Hernández, 2006).

De acuerdo con los objetivos planteados, se ha seguido el diseño de investigación tipo estudio piloto. Ya que, en primer lugar, el

estudio piloto ha buscado “probar” previa y particularmente un instrumento para determinar las condiciones de admisión, en este caso apelando a la PAEP. En segundo orden, la investigación se ha concentrado en evaluar la viabilidad de esta prueba como única medida para determinar con éxito las condiciones de admisión y el reclutamiento de estudiantes para los Postgrados en Educación. Con el estudio se pretende convencer a las autoridades interesadas en apoyar la búsqueda de otras medidas, combinaciones, mecanismos y protocolos para la admisión a los programas de Postgrado en Educación (Baker, 1994).

Además, se ha considerado la investigación bajo un diseño de covarianza, con el carácter de estudio prospectivo de cohorte, ya que a través de la evaluación de las habilidades fundamentales del grupo de estudiantes inscritos, al inicio del programa de Postgrado en Educación, se han conocido las condiciones reales de la capacidad cultural docente y las necesidades de formación genéricas (Shuttleworth, 2006).

Para medir la factibilidad de la prueba PAEP y con tal de extraer generalizaciones significativas en torno a la misma, se elaboraron varios procedimientos desarrollados entre noviembre de 2013 y enero de 2014.

Se desarrolló una sesión informativa de una hora con las 40 participantes, en presencia de la coordinadora del Postgrado, para comunicar informaciones básicas sobre la prueba PAEP, sobre la intención de la misma y las áreas que ha de medir la prueba. Luego, se desarrolló una segunda sesión informativa, de otra hora, con las 40 participantes y la coordinadora del Postgrado donde se le indicó el horario semanal (viernes de 4:00 p. m. a 7:00 p. m.); el aula (recinto de la Escuela Pané); y el nombre del docente certificado (Carlos Mayobanex) que habría de impartir los talleres formativos y preparatorios para tomar la PAEP. Para ese entonces, el INTEC, desde el departamento de admisión, ha otorgado cartas de permisos a las 40 participantes con las fechas, nombres y

detalles, para eventualmente entregarlas en sus centros educativos y obtener el permiso para asistir, de manera puntual, a los talleres preparatorios y a la prueba.

De igual modo, se le envió al grupo de las 40 participantes la guía de estudio PAEP mediante correo electrónico; se hizo con dos días de anticipación previo a la realización del taller. Durante cada uno de los talleres formativos se le ha entregado impresa la guía de estudio para la PAEP, para completarla de modo individual y llevar a sus hogares para hacer las asignaciones no presenciales. A mediados del mes de noviembre, las 40 participantes han sido expuestas a dos talleres, en un espacio de tres horas cada uno, en la tanda vespertina (viernes 15 y 22 de noviembre, de 4:00 p. m. a 7:00 p. m.). No obstante, la PAEP no establece tomar cursos preparatorios, sino que el estudio debe realizarse de forma individual y autónoma; sin embargo, a esta cohorte se le ha brindado el soporte necesario para garantizar mayor éxito en la prueba.

Durante los dos talleres se han repasado los contenidos relacionados con las áreas y disciplinas claves impartidas durante el bachillerato: Física, Matemática, Química, Biología y Comunicación Escrita, tomando como material de formación la guía de estudio PAEP. En el último taller formativo, realizado el 22 de noviembre del 2013, a las 40 participantes se les ha explicado cómo rellenar la prueba y de la hoja de respuesta, así como la revisión de la misma y se les brindaron razonamientos claros o “trucos lógicos” sobre cómo identificar las respuestas correctas. Además, durante los talleres formativos la investigadora ha procedido a realizar observaciones y a mantener conversaciones frecuentes con las participantes en relación a sus sentimientos por la aplicación de la prueba, registrando estas informaciones en un diario de campo no estructurado.

Finalmente, el 29 de noviembre de 2013 se ha procedido a aplicar la prueba en espacio de dos tandas, cada una de 4 horas y con una cantidad máxima de 20 participantes, previamente pautadas y

divididas en estos horarios, con el consenso de ellas. Se ha realizado una tanda matutina, de 8:00 a.m. hasta las 12:00 m. donde acudieron unas 10 docentes, por lo que han faltado unas 10 de la totalidad de estudiantes pautadas. En la tanda matutina, se ha procedido a realizar observaciones veinte minutos antes de la hora real de aplicación de la prueba PAEP y se ha realizado un grupo focal con 5 participantes sobre sus emociones a raíz de la evaluación. En cambio, en la tanda vespertina, de 2:00 p. m. a 6:00 p. m., han asistido 24 docentes de 20 que fueron pautadas para este horario y, además, se han sumado unas 4 docentes de la jornada de la mañana.

Al momento de la aplicación de la PAEP, solamente el facilitador y la investigadora tenían permitido estar en el salón al momento de la impartición. La investigadora ha observado participativamente la impartición de las instrucciones en ambas tandas durante el llenado de Instrucciones de la PAEP. Durante ambas tandas y previo al inicio de prueba el facilitador certificado prohibía la entrada y la salida, tener contacto con otros compañeros y el uso del celular, entregaba los útiles adecuados para el llenado de la misma y daba instrucciones para la compleción de los datos personales.

Para contestar cada parte de la prueba, el facilitador ha indicado que los tiempos han de variar entre 20 a 35 minutos y el número de preguntas de 20 a 30 reactivos. Asimismo, el facilitador ha informado que cada sección del examen abarca preguntas de diferentes niveles de dificultad y que se inicia con reactivos de menor a mayor grado de dificultad, conforme avanza la prueba.

Las habilidades fundamentales que ha evaluado la PAEP en las 40 estudiantes inscritas en los Postgrados en Educación en el INTEC, en noviembre de 2013, se han compilado en 5 áreas específicas:

1. Secciones de razonamiento verbal: se ha evaluado el potencial lingüístico y las habilidades fundamentales para comprender

conceptos y analizar situaciones específicas, por medio de la comprensión de antónimos, oraciones, de textos y analogías.

2. Secciones de razonamiento científico-matemático: por medio de estas partes se ha medido el razonamiento científico y las habilidades fundamentales del estudiante inscrito para plantear y resolver problemas de permutaciones y combinaciones de las áreas del saber. Además, han evaluado en estos estudiantes inscritos las habilidades básicas para comprender los conceptos de razón, el manejo de fracciones y las comparaciones, en función del cálculo de porcentajes.

Estas dos primeras secciones constituyen la aptitud académica del participante.

3. Sección de habilidad cognitiva: por medio de esta sección se ha evaluado la capacidad en el estudiante inscrito para percibir patrones de relación entre números y letras; además, las habilidades fundamentales que tiene para organizar información de forma inductiva, por medio del uso correcto de las reglas de inferencia lógica.

Estas dos últimas secciones constituyen el rendimiento académico del participante.

4. Secciones de redacción: aquí se ha medido la capacidad del estudiante para comunicarse por escrito: estructura de la oración y del párrafo, manejo del léxico y madurez sintáctica. Además, en esta sección el estudiante inscrito ha sido evaluado en base a una composición en una cuartilla y media sobre un tema indicado.
5. Sección de Inglés: en esta área se ha evaluado la habilidad del estudiante inscrito en el manejo de material escrito en el idioma inglés: estructura de tiempos; adjetivos, adverbios comparativos, superlativos y cláusulas condicionales; palabras funcionales, preposiciones, conjunciones, pronombres y comprensión de textos.

Por último, el facilitador ha enviado las pruebas al departamento de admisiones del INTEC, el cual, en la primera semana de diciembre ha realizado los trámites burocráticos, la revisión y el conteo y ha enviado las pruebas completadas a los calificadores de LASPAU.

En el sentido de la corrección, LASPAU ha considerado que las puntuaciones obtenidas en la Prueba de Admisión a Estudios de Posgrado se dan en una escala de 200 puntos, expresando que una puntuación de 200 no ha de ser necesariamente igual a cero; y, en caso contrario, una puntuación de 800 puntos tampoco significa que el estudiante ha contestado correctamente todas las preguntas. Por lo que, para la asignación de las puntuaciones, LASPAU informa que ha seguido dos pasos: primero, se han determinado las puntuaciones directas para cada una de las partes, sumando el número de preguntas contestadas correctamente. Y, luego se convierten estas puntuaciones a las correspondientes puntuaciones en la escala obtenida para cada forma de la prueba (A-PAEP, en este caso).

Para finales del mes de enero de 2014 se ha recibido el informe individual de cada estudiante con los datos y resultados de la PAEP, desde LASPAU al INTEC. En el informe, LASPAU explica al INTEC que los programas generalmente han de admitir estudiantes que obtengan resultados mínimos a partir de los 450 a 500 puntos, pero no identifica los sujetos que han aprobado la prueba, ya que la institución debe identificar cuál es el puntaje promedio para permitir la admisión; y, precisamente para esto, se ha diseñado el estudio piloto basado en esta cohorte; sin embargo, se ha encontrado que en Latinoamérica la PAEP, que ha sido aplicada en universidades que trabajan con la formación docente para la especialización en Educación Inicial, muestra que la selección de sus candidatos el puntaje mínimo de ingreso debe ser de 450 puntos.

Se han tomado las matrices de cada estudiante, en formato de Excel, para analizar los datos entregados por LASPAU al departamento de admisiones del INTEC. La investigadora ha unificado

en una misma matriz en Excel estos puntajes, identificando con colores las puntuaciones máximas, mínimas y calculando los promedios de cada área evaluada. También se han sintetizado las informaciones cualitativas recogidas por medio de las entrevistas y de las observaciones registradas en el diario de campo abierto; por último, se ha procedido a la presentación de los resultados y al análisis de la discusión, a la creación de las recomendaciones para los postgrados y la redacción del informe final.

3. Resultados

A continuación se presenta el informe de las puntuaciones obtenidas en la aplicación de la prueba PAEP, el día 29 de noviembre de 2013, a las 40 participantes admitidas en la Especialidad de Educación Inicial del Instituto Tecnológico de Santo Domingo.

3.1 Aptitud académica

La parte de aptitud académica se ha compuesto de los razonamientos verbales, científicos y matemáticos. El puntaje parcial, por cada área evaluada, se da en una escala de 20 a 80 puntos. En este sentido, para la parte de aptitud académica, la cohorte de 34 estudiantes evaluadas logró alcanzar una media de 30 puntos.

En cuanto a los niveles de razonamiento verbal, la cohorte evaluada ha obtenido en esta área la puntuación mínima de 21 puntos; mientras que la puntuación máxima ha sido de 37 puntos. En cambio, la media de la cohorte ha sido de unos 29 puntos, estos últimos relacionados con la comprensión de conceptos y el análisis de las situaciones específicas del lenguaje. Finalmente, los puntajes mínimos que obtuvo la cohorte en cuanto a los niveles de razonamiento cuantitativo y científico han sido 23 puntos, para una puntuación máxima de 44 puntos. La cohorte demostró una media de 32 puntos, evaluando en esta sección la capacidad de resolver problemas científicos y de cálculo, de comparación y de establecimiento de argumentos razonados basados en los mismos.

Tabla N.º 1
Condición para admisión de la aptitud académica

Participantes admitidos	Razonamiento verbal	Razonamiento matemático
Promedio	29.17647059	31.82352941
Puntaje mínimo	21	23
Puntaje máximo	37	44
Escala	20-80 puntos	20-80 puntos

Fuente: Pichardo, 2014.

3.2 Habilidad cognitiva

El puntaje parcial para esta área evaluada está dado en una escala de 20 a 80 puntos. La cohorte de 34 participantes inscritas ha obtenido una calificación mínima de 22 puntos, siendo la máxima de 49 puntos, para una media de 33 puntos, con relación a la capacidad de comprender patrones, al razonamiento inductivo, a la capacidad de organizar la información y a realizar inferencias sobre datos.

Tabla N.º 2
Condición para la admisión de las habilidades cognitivas

Participantes admitidos	Habilidades Cognitivas
Promedio	33.64705882
Puntaje mínimo	22
Puntaje máximo	49
Escala	20-80 puntos

Fuente: Elaboración propia.

3.3 Rendimiento académico

El puntaje parcial por área evaluada oscila entre 20 y 80 puntos. En cuanto a las habilidades de redacción y para estructurar los párrafos, el léxico y madurar los aspectos del análisis sintáctico, la cohorte ha alcanzado una máxima de 45 puntos y una mínima de 17 puntos, siendo la media de 30 puntos. En cuanto a los niveles en el área de inglés, la mayor puntuación que ha sido alcanzada por la cohorte fue de 45 puntos, para una mínima de 27 puntos. La media de la cohorte en esta área ha sido de 33 puntos, con relación a la comprensión de textos y palabras funcionales dentro del idioma. Las dos habilidades anteriores, inglés y redacción, han compuesto el área de rendimiento académico, en la cual se obtiene una media de 32 puntos.

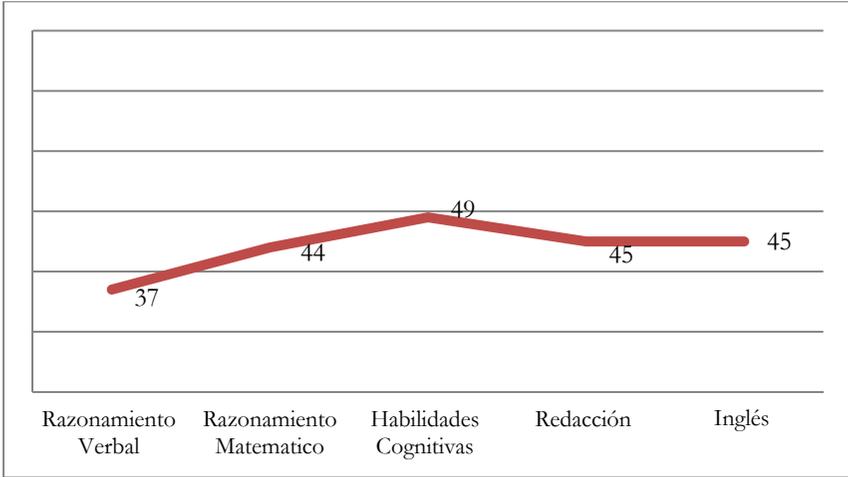
Tabla N.º 3
Condición de admisión para el rendimiento académico

Participantes admitidos	Redacción	Inglés
Promedio	30.647059	33.38235
Puntaje mínimo	17	27
Puntaje máximo	45	45
Escala	20-80 puntos	20-80 puntos

Fuente: Elaboración propia.

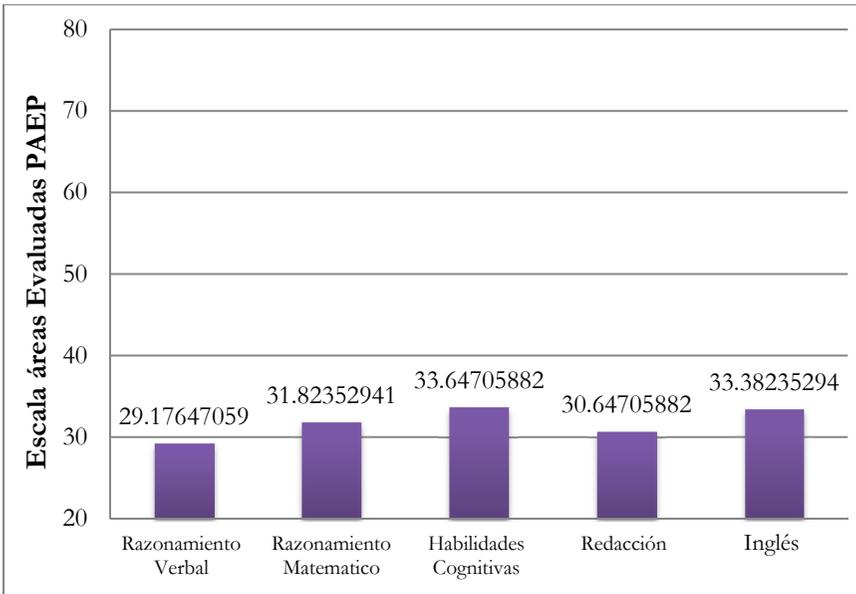
Los gráficos 1 y 2 presentan el área de mayor rendimiento o en mejores condiciones para la admisión.

Gráfico N.º 1
Puntaje mínimo y máximo de las áreas evaluadas en PAEP



Fuente: Tablas 1-3.

Gráfico N.º 2
Promedios de áreas evaluadas en PAEP



Fuente: Tablas 1-3.

3.4 Puntaje final PAEP

Finalmente, las puntuaciones obtenidas en la Prueba de Admisión a Estudios de Postgrado, se informan en una escala de 200-800 puntos. Y, generalmente, los programas admiten estudiantes que obtengan resultados mínimos a partir de los 450 a 500 puntos. Para la cohorte evaluada la puntuación mayor ha sido de 352 puntos, y la menor de 200 puntos. El promedio de la cohorte ha sido de 248 puntos y esta se ha considerado como puntuación base y final para la PAEP. Se observa desde la tabla N.º 4 que únicamente el 14.71% ha obtenido puntuaciones mayores de 300 puntos, para una representación de 5 docentes de 34 estudiantes evaluadas.

Leyenda	
	Puntaje mínimo en un área evaluada
	Puntaje máximo en un área evaluada
	Calificación PAEP final del 250-299
	Calificación PAEP final mayor de 300
	Calificación final PAEP menor de 250
	Promedio de cada área evaluada

Fuente: Elaboración propia.

Tabla N.º 4
Clasificación puntajes finales
en participantes de especialidad en educación inicial

Puntajes finales PAEP	Cantidad de participantes	Representación Porcentuada de la población
200-250	19	55.88%
250-299	10	29.41%
más de 300	5	14.71%
Total	34	100.00%

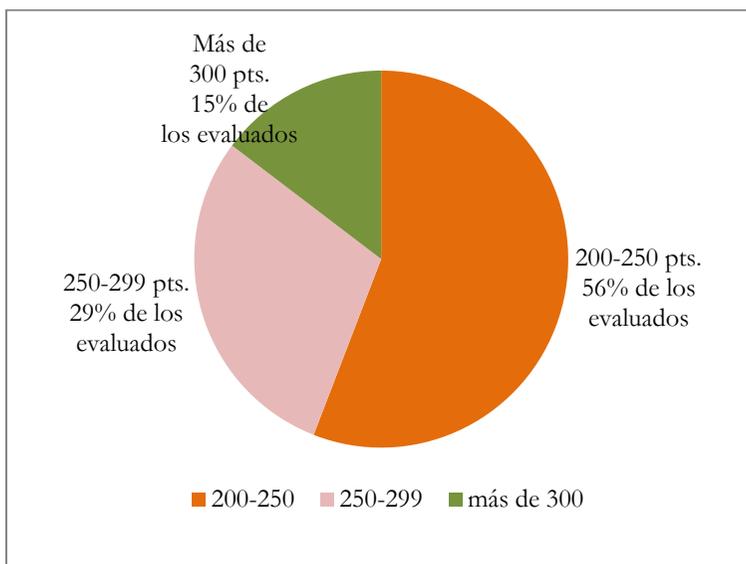
Tabla N.º 5
Puntuaciones finales de PAEP, participantes de educación inicial

Puntaje final PAEP	Participantes admitidos
200	1.
301	2.
250	3.
250	4.
352	5.
262	6.
200	7.
262	8.
314	9.
237	10.
211	11.
237	12.
275	13.
301	14.
200	15.
262	16.
200	17.
200	18.
275	19.
200	20.
200	21.
288	22.
224	23.
250	24.
275	25.
200	26.
224	27.
352	28.

Puntaje final PAEP	Participantes admitidos
200	29.
262	30.
288	31.
224	32.
275	33.
200	34.
248.5588235	Promedio
200	Puntaje mínimo
352	Puntaje máximo
200-800 pts.	Escala

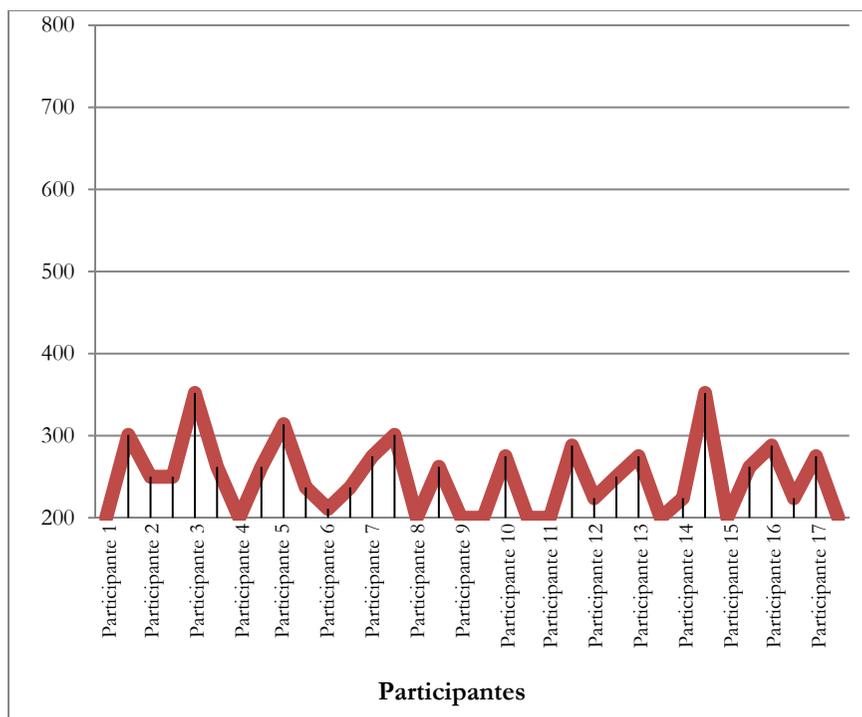
Fuente: Pichardo, 2014.

Gráfico N.º 3
Cantidad porcentual de los participantes evaluados con su calificación PAEP final



Fuente: Tabla N.º 5.

Gráfico N.º 4
Escala de puntaje final para PAEP



Fuente: Tabla N.º 5.

En cuanto a las observaciones realizadas y completadas por medio del diario de campo, se obtuvo que los docentes, el día de la evaluación, presentaron las siguientes situaciones:

- En total, la aplicación de la prueba se realizó a 34 docentes y las 6 estudiantes ausentes no presentaron excusas ante su ausencia y tampoco desde la investigación se les cuestionó sobre su incumplimiento. Además, durante la implementación de la prueba, la cohorte de docentes, las cuales han acordado previamente su llegada para la mañana, se caracterizó por la inasistencia, dejando de un lado lo que había sido establecido en consenso. Sino, que estas docentes, sin explicación alguna

ni aviso, han acudido a tomar la prueba en la tanda vespertina. Por lo tanto, la evaluación de la cohorte de la tarde fue numerosa. Ambas tandas iniciaron tarde el proceso.

- Las docentes evaluadas se han presentado tarde a la prueba estandarizada y estricta con el tiempo, a pesar de que se les ha explicado la hora de llegada y el lugar donde debían estar, se ha observado que la expresión general de la cohorte, en ambas tandas, fue de desconcierto, desconocimiento y desprecio por el proceso. Es decir, la participación de las docentes se ha dado de manera obligatoria y en muchos casos la investigadora y el facilitador han tenido que explicar el propósito “no punitivo” de la prueba.
- El facilitador ha tenido que recurrir a la ayuda de varias personas del departamento de evaluación e incluso de la investigadora y observadora del proceso, ya que las docentes han mostrado dificultades para completar la hoja de respuestas de manera grupal y siguiendo las instrucciones orales del maestro. A pesar de que se realizaron prácticas de llenado de los datos personales en los talleres formativos, el facilitador ha tenido, en cuatro ocasiones, que volver a dar la instrucción, de forma individual y cercana, a más del 50% de las docentes evaluadas en cada tanda.
- A pesar de que en los talleres formativos se les había explicado que debían usar un lápiz que se les entregaría, y de que en la prueba se les ofreció lápiz no. 2 a las docentes, el 60% de estas recurrieron a guardarlo y a desear usar otro de su propiedad. Para concluir, se les explicó que las pruebas necesitaban este tipo de grafito para ser leídas por la máquina correctora. Finalmente, las docentes en ambas tandas se mostraron ansiosas, desearon orar; otras, en cambio, decidieron seguir preguntando en voz alta, en medio del inicio de la prueba, por qué razón eran sometidas a este proceso, a pesar de que en varias ocasiones se les dieron las razones de la evaluación.

Todo lo anterior ha retrasado la implementación de la PAEP, desde el llenado inicial que consistía en circular con el lápiz correspondiente e insertar las letras de sus nombres y apellidos de acuerdo a la hoja de respuestas, hasta el uso de otros utensilios para la prueba. Ante estas situaciones, se observa que el instructor estuvo impaciente durante la impartición de las instrucciones y su seguimiento. Finalmente, el instructor ha afirmado en la entrevista final nunca haber evaluado un grupo con tan aparente “baja” condición académica con relación al seguimiento de las instrucciones orales y su comprensión.

4. Discusión

De acuerdo con la tabla N.º 2 y con los gráficos 1 y 2 presentados arriba, el área evaluada con mayor fortaleza y mejor condición para la admisión en la cohorte de las docentes es la **habilidad cognitiva**. No obstante, esta área no alcanza niveles satisfactorios para la PAEP; sin embargo es la que demuestra mayor presencia en la cohorte evaluada. Esta parte se refiere a las habilidades con que cuentan las personas para establecer relaciones, patrones, presentar argumentos razonables y, sobre todo, para la elaboración de inferencias lógicas.

El gráfico N.º 1 y la tabla N.º 1 presentan una de las destrezas básicas donde la cohorte manifestó mayor dificultad: **razonamiento verbal**. Es interesante el hecho de que la misma está aún por debajo del área de inglés. Es decir, que los participantes tienen conocimientos básicos y mínimos del idioma extranjero, inexplicablemente mayores que los conocimientos de su lengua materna. Más aún, las destrezas de **razonamiento verbal** evaluadas se refieren a las analogías, estructura de la oración, comprensión de textos, vocabulario y componentes léxicos de la lengua materna. En la misma sintonía, el **aspecto de la redacción** se desprende de lo dicho anteriormente. En ese sentido y, como consecuencia de las bajas puntuaciones en lo verbal, la parte de composición o

redacción escrita se ve afectada por una **gran baja** en la cohorte (Tabla N.º 3 y gráficos 1 y 2).

En cuanto a la parte **de razonamiento científico**, la máxima equivale a unos **80 puntos**, de donde la cohorte solo obtuvo en promedio aproximadamente **31 puntos**. **La calificación promedio obtenida es menos de la mitad de la máxima (tabla N.º 1)**. Se trabajó en esta área para aclarar, por medio de los talleres formativos, dudas con relación a los contenidos cuantitativos y a las áreas del saber. Sin embargo, hay un tema presente, no relativo a los contenidos, sino más bien a las destrezas analíticas, de cálculo y a los saberes complejos de la combinación de las áreas.

Si se toma como base el promedio del puntaje final de la PAEP, obtenido por medio de este piloto, el INTEC definiría la aprobación de la prueba en virtud de 248 puntos. (Véase la tabla N.º 4). Por lo cual, de las 34 docentes evaluadas que representan el 85% de la muestra, únicamente unas 5 docentes, que representan el 15% de las participantes admitidas y evaluadas, fueron las que pasaron la prueba. No obstante, este 15% de las docentes, para la escala de puntos final de la PAEP, aún están reprobadas (ver las tablas 4 y 5 y gráfico N.º 3).

Sin embargo, para el INTEC podrían estar aprobadas, pues la universidad recibe estudiantes con puntajes finales de 300 puntos en adelante, dependiendo del programa de Postgrado al cual se aplique (Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC, 2007). De ser así el caso, esta cohorte solo contaría con 5 docentes para formación de Postgrado y representaría la no apertura de una ronda de la especialización. Mientras, el 75% de las participantes no serían admitidas por el INTEC para estudios de Postgrado educativos.

Es decir, que estas destrezas o habilidades básicas debieron ser ya adquiridas en estas participantes admitidas a los programas de especialización en Educación. Ante esto, la investigación se cuestiona sobre el papel de la formación inicial, donde posiblemente

la escuela solamente cumplió con el fin de informar y dejó de lado formar y desarrollar verdaderas destrezas de pensamiento (Zarzar, 1993).

Es necesario, según lo dicho anteriormente, recurrir a replantear la formación de destrezas en estos participantes, tomando en cuenta que los mismos puedan desaprender y reaprender, fortaleciendo el desarrollo de sus habilidades académicas, tales como: pensar, analizar, sintetizar, deducir, abstraer, inducir, aprender a leer, comprender lo leído, resumir, esquematizar, exponer sus ideas con argumentos, expresarse de forma oral y escrita clara y correctamente, que aprendan a investigar, experimentar, comprobar o refutar hipótesis, a fundamentar sus teorías y a elaborar conclusiones (Zarzar, 1993). Una vez se logre esto, entonces los participantes estarán alfabetizados académicamente.

Es necesario estar conscientes de las condiciones en que se admiten los docentes de los programas de Postgrado en Educación. La prioridad para los gestores del CEED-INTEC deberá ser entender que aunque estos profesionales debieron haber desarrollado todas las habilidades o destrezas básicas fundamentales, es importante ayudarles y tener una visión inclusiva acerca de la cualificación profesional. Tal y como afirma Zamora (2009) cuando propone diseñar programas de postgrado duales que desarrollen competencias integralmente, por medio de una formación intervenida que busque fortalecer estas habilidades fundamentales en el docente y que a la vez, le exponga al contenido y uso pedagógicos para apoyar con lo técnico-didáctico.

5. Recomendaciones

A modo de recomendación, se considera que el INTEC y los programas de postgrado o maestría en el área de Educación pueden recurrir a hacer una revisión y reflexión sobre los programas curriculares de cada asignatura o sobre los planes de estudio que

se imparten, con la intención de fortalecer y mejorar el enfoque en las habilidades fundamentales y profesionales. En este proceso de revisión curricular, se recomienda introducir e implementar en los programas de Postgrado o Maestría un ciclo propedéutico, de refuerzo, básico, intensivo o de nivelación para aquellos participantes que desean ingresar a las especialidades en Educación. Dicho ciclo deberá enfocarse en el mejoramiento de las destrezas fundamentales de redacción, investigación, comprensión, análisis y lectura crítica. En este orden, la gestión de los postgrados debería implementar un sistema general de evaluación basado en competencias para los programas en Educación.

Además, se recomienda mantener un equipo permanente de asesoría y tutoría para formar espacios de acompañamiento a la tarea y de apoyo a las competencias para la investigación; de esta forma se podrá elevar la rigurosidad en los informes de investigación y en los proyectos finales de cada Postgrado o Maestría. O, en todo caso, brindar la posibilidad de realizar prácticas supervisadas y sistematizadas, en vez de informes finales de investigación o seminarios.

Finalmente, se sugiere al INTEC abrir la carrera de Educación y fortalecer desde la formación inicial a los profesionales, brindándoles la facilidad de ingresar a las especialidades con ciertas consideraciones económicas. Y, llevar a cabo la implementación de la prueba PAEP, estableciendo un límite de entrada para la admisión a las áreas de Educación. A esto se sugiere fijar un límite de 250 puntos, combinando la prueba con otros mecanismos para la admisión de índole cualitativo y de valoración del desempeño profesional.

6. Referencias

Baker, T. (1994). *Doing Social Research*. (2da Ed.). New York: McGraw-Hill.

Castillo, G. (2009). Programa de formación inicial para docentes del Nivel Básico: Análisis del diseño curricular y área pedagógica estudio de casos. *Seminario Interinstitucional Reformulación de la Formación Docente*. Santo Domingo, República Dominicana.

Centro de Estudios Educativos. (2013). Minutas de reunión de la unidad de formación e investigación. Santo Domingo: CEED-INTEC.

Cervo, B. (1989). *Metodología científica*. México: McGraw-Hill.

Council for the Accreditation of Education Providers. (2013). *Accreditation Standards and Evidence*. Kentucky: CAEP.

Council for the Accreditation of Educator Preparation. (2015). *Accreditation Manual*. Recuperado de https://wvde.state.wv.us/certification/educatorprep/documents/CAEP_Accreditation_Manual.pdf

Cruz, L. (2010). Características de los planes de estudio de formación docente en República Dominicana. *Seminario interinstitucional reformulación de la formación docente*. Santo Domingo, República Dominicana.

Cruz, L. (2012). *Informe de formación inicial y continua de profesores de matemática*. Santo Domingo: PUCMM.

Encarnación, V. (2009). Experiencias Innovadoras en la Formación Docente en la Universidad Autónoma de Santo Domingo. *Seminario interinstitucional reformulación de la formación docente*. Santo Domingo, República Dominicana.

Flores, R. (2010). *Notas sobre formación de maestros*. Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Ponencias presentadas en Seminario Interinstitucional para la reformulación de la formación docente en República Dominicana. Recuperado de <http://fdocenterd.wordpress.com>

- García, M. (2010). Características del currículo en educación superior. *Seminario Interinstitucional reformulación de la formación docente en República Dominicana*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Gray-Rosendale, L. (2000). *Rethinking basic writing. Exploring identity, politics, and community in interaction*. New York: LEA Publishers.
- Heinsen, M. (2009). Experiencias de formación docente enfocadas al logro de competencias en el marco del Modelo Educativo UNIBE. *Seminario Interinstitucional Reformulación de la Formación Docente*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Hernández, S. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Huamán, H. (2005). *Manual de técnicas de investigación*. Lima: IPLADEES.
- Instituto Tecnológico de Monterrey. (2013). *Información de prueba de admisión a estudios de posgrado*. Recuperado de <http://sitios.itesm.mx/va/pe/paep/material/desarrollo.html>
- Instituto Tecnológico de Santo Domingo. (2007). *Reglamento de admisiones*. Santo Domingo: INTEC.
- Lima, D. de (2009). Formación Docente y aprendizajes logrados por futuros maestros del sistema educativo dominicano. *Seminario interinstitucional reformulación de la formación docente*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Llambí, M. (2011). *El efecto causal de la política de tiempo completo sobre los resultados educativos en la enseñanza media*. Recuperado 2013, de http://www.ccee.edu.uy/D4A5576F-818A-46DC-95B7-DD8C25276C23/FinalDownload/DownloadId-0C5D274137A9BA9787F2026B4A36BFB9/D4A5576F-818A-46DC-95B7-DD8C25276C23/jacad/2013/file/MESAS/Economia%20de%20la%20educacion_plan%20ceibal/El%20efecto%20causal%20de%20la%20

- Madera, G. (2010). Técnica aprender a pensar: Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI). *Seminario Interinstitucional Reformulación de la Formación Docente*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Molina, C. (2009). Reflexiones en torno al perfil psicológico del personal de nuevo ingreso al sistema educativo a través de concurso de oposición. *Seminario interinstitucional reformulación de la formación docente*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Molina, C. (2009). *Reflexiones en torno al perfil psicológico del personal de nuevo ingreso al sistema educativo a través de concurso de oposición. Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Ponencias presentadas en Seminario Interinstitucional*. Recuperado de <http://fdocenterd.wordpress.com>
- Montenegro, L. (2009). Mejoramiento de la calidad en la enseñanza de la lectoescritura: realidades y perspectivas de las experiencias del CETI en 80 escuelas públicas. *Seminario Interinstitucional Reformulación de la Formación Docente*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Muñoz, R. (2007). *Competencias profesionales del docente del siglo XIX*. Recuperado de [http://81.33.8.180/cursos/competencia profesionales.pdf](http://81.33.8.180/cursos/competencia_profesionales.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Mundial educación para todos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/D4A5576F-818A-46DC-95B7-DD8C25276C23/FinalDownload/DownloadId-58D803C6E69983015ABD6A7AC977023D/D4A5576F-818A-46DC-95B7-DD8C25276C23/images/0021/002158/215880s.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2009). *Fortalecimiento de la profesión docente, contexto, concepto y propuestas*. Recuperado de <http://www.seescyt.gov.do/Documentos%20Mix%20>

2010/Plan%20Reformulaci%C3%B3n%20Formaci%C3%B3n%20Docente/Documento%207%20Fortalecimiento_de_la_Prof.pdf

República del Perú. *Diseño curricular básico nacional para la carrera profesional de profesor de educación inicial*. (2010). Lima: Ministerio de Educación del Perú.

Salinas, J. (1999). *Uso educativo de las redes informáticas*. Recuperado de <http://educaciondelpresentesiglo.wikispaces.com/Competencias+del+Docente+en+el+Siglo+XXI>

Sallán, J. (2011). *Competencias para el ejercicio de la dirección de Instituciones Educativas*. Chile: Red AGE.

Santos, S. (2009). Evaluación del ingreso personal docente a la Secretaría de Estado de Educación. *Seminario Interinstitucional Reformulación de la Formación Docente*. Santo Domingo, República Dominicana.

Seminario Interinstitucional de la Formación Docente. (2009). *Metodología comisión interinstitucional para la reformulación de la formación docente*. Santo Domingo: MEESCYT.

Shuttleworth, M. (2006). *Cohort Study*. Recuperado de <https://explorable.com/cohort-study>.

Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿Por qué no acaban las tesis? *Tiempo de Educar*, 10(19), 11-40.

Geynmi Pichardo Mancebo

Es licenciada en Educación Primaria, *Summa Cum Laude*, reconocida con el Premio a la Investigación “Cardenal Antonio Beras Rojas”, Universidad Católica de Santo Domingo (UCSD). Realizó una maestría en el NTEC en Administración y Gestión de Centros Educativos, 2010; cuenta con 13 años de experiencia en la docencia en los sub-sistemas de educación inicial, primaria y secundaria dentro de escuelas acreditadas por Southern Association of Colleges and Schools (SACS). Se ha desempeñado como docente, asesora y lectora de investigaciones del área de Ciencias Sociales y Humanidades a nivel de Postgrado y Maestría del INTEC. Actualmente, se desempeña como coordinadora del componente de formación de la unidad de investigación y formación del CEED-INTEC.

Recibido: 06-04-2016

Aprobado: 08-07-2016

