



UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA DE COSTA RICA

**Sistema de Estudios de Postgrado
Escuela de Ciencia de la Educación
Doctorado Latinoamericano en Educación**

TESIS:

***El Constructivismo desde su aplicación en el
Nivel Básico de la Educación Dominicana: Un
estudio a partir de las actitudes del profesorado.***

Presentada:

Luz Mercedes Rosa Estrella

***Santiago, República Dominicana
Agosto, 2009***

TRIBUNAL EXAMINADOR

Esta tesis fue aprobada y aceptada por el Tribunal Examinador del Programa de Doctorado Latinoamericano en Educación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), como requisito parcial para optar al grado de Doctora en Educación.

Dr.a. Sandra Arauz Ramos
Sistema de Estudios de Posgrado



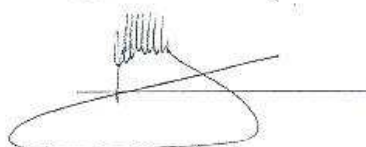
Dra. Hellen Valverde Limbrik
Representante Escuela de Educación



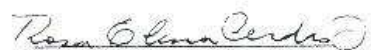
Dra. Olga E. Brenes Chacón
Coordinadora Adjunta Doctorado en Educación



Dra. Sandra Araya Umaña
Directora de Tesis



Dra. Rosa Elena Cerdas Sáenz
Lectora de Tesis



Dra. Zaira Méndez Barrantes
Lectora de Tesis



Tesis defendida por:



Luz Rosa Estrella

DEDICATORIA

*A **Papá Dios**, a **Él** el honor y la gloria.*

*A mis hijos e hija, **Wascar, Williams** y **Wammy Luz**, quienes son causa y esencia de cada uno de mis esfuerzos.*

*A mi esposo **Raymond**, porque su amor es mi mejor compañía.*

*A mi madre **Rosa Luz**, por ser todo en mi vida y a la memoria de mi padre **Leonardo**.*

Luz M. Rosa Estrella
Santiago, R. D.

AGRADECIMIENTO

A **Dios**, porque permitió que sucediera.

A mis **hijos, hija, esposo y madre** por su tiempo.

A la **Universidad Abierta Para Adultos (UAPA)** y la **Universidad Estatal a Distancia (UNED)**, por acogerme y confiar en mi.

Al **Recinto Luis Napoleón Núñez Molina y Centros Educativos Fidel Jorge Sánchez y Cruz de Izalquez** en las personas de sus formadores, estudiantes y profesorado en servicio que participaron de manera entusiasta en la investigación y a sus autoridades por permitirlo.

A la **Doctora Sandra Araya**, por su excelente y sabio asesoramiento y por motivarme a ser una constructora activa del conocimiento.

A las lectoras Doctoras **Zayra Méndez** y **Rosa Elena Cerdas** por sus significativos aportes al documento.

A las coordinadoras del Doctorado **Olga Emilia Brenes** y **Cecilia Tejada**, por su interés y preocupación con el equipo doctorante.

Luz M. Rosa Estrella
Santiago, R. D.

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
RESUMEN	<i>xi</i>
SUMMARY	<i>xiv</i>
INTRODUCCION	2
CAPITULO I	
ANTECEDENTES, PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.2 Fundamentación del problema de investigación.	15
1.2.1 Formación del profesorado y constructivismo	16
1.2.2 La metodología constructivista y la práctica educativa	19
1.2.3 Actitud del profesorado y su incidencia en el cambio educativo	23
1.3 Planteamiento y formulación del problema, los sub-problemas y su justificación	31
CAPITULO II	
MARCO TEORICO	
2.1 Sistema Educativo Dominicano	38
2.1.1 Participación de cada nivel	42
2.1.2 Antecedentes de los cambios en el sistema educativo	44
2.1.3 La calidad de la educación dominicana	48
2.2 El Constructivismo: conceptos, enfoques y tipos	50
2.2.1 El profesorado y la concepción constructivista	57
2.2.2 La concepción constructivista del aprendizaje	60
2.3 Formación docente	61
2.3.1 Perspectivas de la formación docente	64
2.3.2 Dimensiones de la formación docente	66
2.3.3 Fases y ámbitos de la formación docente	66
2.4 Las Actitudes	67
2.4.1 Formación de las actitudes	69
2.4.2 Desarrollo de las actitudes	70
2.4.3 Funciones de las actitudes	71
2.4.4 Componentes de la actitud	73
2.4.5 Teorías de las actitudes: comportamiento y actitudes	75

2.5 Estrategias Constructivistas de Enseñanza	77
2.5.1 Clasificación de las estrategias de enseñanza	79
2.6 Práctica Docente y Constructivismo	81
2.6.1 El constructivismo en el Aula	83
2.6.2 Función y rol docente en el marco del constructivismo	84
2.6.3 Enseñanza: los saberes previos	90
2.6.4 Enseñanza: zona del desarrollo proximal	92

CAPITULO III METODOLOGIA

3.1 Tipo y Método de Investigación	95
3.1.1 Contexto de la investigación	111
3.2 Unidades de Observación	113
3.3 Categorías de Información de la Investigación	117
3.4 Técnicas e Instrumentos Aplicados para la Recolección de los Datos	120
3.5 Proceso de validación	123
3.6 Estrategias para el análisis de los datos	124
3.7 Proceso de investigación. La construcción de un proceso investigativo	127

CAPITULO IV RESULTADOS DE LA INVESTIGACION, ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS DATOS

4.1 Formación docente: componente cognitivo	144
4.1.1 Estudiante de magisterio: perfil de ingreso	145
4.1.2 Dominio de los planteamientos del constructivismo	146
4.1.3 Formación docente: adecuación para la aplicación del constructivismo	150
4.1.4 Formación docente y desempeño	156
4.1.5 Componente cognitivo de la actitud ante el constructivismo	159

4.2 Manifestaciones afectivas: componente afectivo	161
4.2.1 Manifestaciones ante el constructivismo	161
4.2.2 Componente afectivo de la actitud ante el constructivismo	168
4.3 Práctica educativa y rol docente: componente conductual	169
4.3.1 La práctica educativa: formadores y profesorado en servicio	171
4.3.2 Condiciones para la aplicación del constructivismo	176
4.3.3 Rol docente: valoración	179
4.3.4 Componente conductual de la actitud ante el constructivismo	184
4.4 Conformación de las actitudes ante el constructivismo	186
CAPITULO V	
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
5.1 Conclusiones	193
5.2 Recomendaciones	199
BIBLIOGRAFÍA	203
ANEXOS	218
I- Instrumentos de la Investigación	
1.1 Guión de la entrevista dirigida a formadores	
1.2 Guión de la entrevista dirigida a estudiantes de magisterio	
1.3 Guión de la entrevista dirigida a profesorado en servicio	
1.4 Ficha de observación A	
1.5 Ficha de observación B	
1.6 Proceso de validación de los instrumentos	
1.7 Proceso de pilotaje de los instrumentos	
II- Proceso de Codificación	
2.1 Tabla #1: Codificación abierta, segundo momento. Datos formadores	
2.2 Tabla #2: Codificación abierta, segundo momento. Datos profesorado	
2.3 Tabla #3: Codificación abierta, segundo momento. Datos estudiantes	
2.4 Tabla #4: Guión para el grupo focal	
2.5 Tabla #5: Datos grupo focal	
III- Documentos	
3.1 Carta de aprobación del Recinto Luis Núñez Molina	
3.2 Carta solicitud grupo focal	
3.3 Brouchur del Recinto Luis Núñez Molina	
3.4 Programa (Pensum) Licenciatura Nivel Básico	
3.5 Mapa de República Dominicana, Provincia de Santiago y Licey	

LISTA DE TABLAS

	Página
Tabla 1- Enfoques constructivista	54
Tabla 2- Procesos por medio de los cuales se forman actitudes	69
Tabla 3- Funciones de las actitudes según Baron y Byner	72
Tabla 4- Funciones de las actitudes según Katz	72
Tabla 5- Propiedades de las actitudes	75
Tabla 6. Clasificación y función de las estrategias de enseñanza	79
Tabla 7. Clasificación de las estrategias de enseñanza según el proceso cognitivo	80
Tabla 8. Estrategias de enseñanza según el momento de su presentación en una secuencia de aprendizaje	80
Tabla 9. Características de un profesor constructivista	89
Tabla 10. Sub-problemas y objetivos específicos	117
Tabla 11. Las dos categorías centrales de la investigación	118
Tabla 12. Categorías iniciales de la investigación	119
Tabla 13. Categoría y sub-categorías de la investigación	120
Tabla 14. Técnicas e Instrumentos de la Investigación	121
Tabla 15. Expectativas ante el constructivismo según expresiones de formadores y profesores en servicio	162
Tabla 16. Realidad de la escuela dominicana: según indicadores y posibles causas	174
Tabla 17. Condiciones que inciden en la aplicación del constructivismo	177
Tabla 18. Criterios claves de una práctica constructivista. Formadores	181
Tabla 19. Criterios claves de una práctica constructivista. Profesores	183

LISTA DE ILUSTRACIONES

	Página
Ilustración 1. La Actitud predice el comportamiento	76
Ilustración 2. Tres Teorías que sostienen que el comportamiento afecta la actitud	76
Ilustración 3. Síntesis del tipo de investigación	99
Ilustración 4. Representación objetivo general de la investigación	102
Ilustración 5. Etapas y fases del método fenomenológico	108
Ilustración 6. Momentos de la codificación abierta	109
Ilustración 7. Pasos de la codificación axial	110
Ilustración 8. Pasos de la codificación selectiva	110
Ilustración 9. Combinación método fenomenológico y teoría fundamentada	111
Ilustración 10. Etapas del proceso de investigación	127
Ilustración 11. Proceso de investigación	142
Ilustración 12. Conocimiento y dominio del constructivismo	150
Ilustración 13. Momentos, formación docente y práctica educativa	153
Ilustración 14. Manifestación afectiva al constructivismo	167
Ilustración 15: Contexto del desarrollo de actitudes ante el constructivismo	176
Ilustración 16. Elementos que inciden en el rol constructivista	185
Ilustración 17. Conformación de las actitudes ante el constructivismo	190
Ilustración 18: Desarrollo de actitudes desfavorables	192

SIGLAS

ADP – Asociación Dominicana de Profesores
COLS - Colaboradores
EDUCA - Acción para la educación básica, Inc.
INAFOCAM – Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio.
INTEC - Instituto Tecnológico de Santo Domingo
O y M - Universidad Dominicana O&M
PREPARA – Educación Media a Distancia y Semipresencial para Personas Jóvenes y Adultas
PNUD - Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas
PUCMM - Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra
RLNM - Recinto Luis Napoleón Núñez Molina
SEE - Secretaría de Estado de Educación
SEESCyT – Secretaría de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología
SEMMA – Seguro Médico de Maestros y Maestras
UAPA - Universidad Abierta Para Adultos
UASD - Universidad Autónoma de Santo Domingo
UCATECI - Universidad Católica Tecnológica del Cibao
UCSD - Universidad Católica de Santo Domingo
UNED - Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica
UNED - Universidad Estatal a Distancia de España
UNESCO – Organización de las Naciones Unidas
UNIBE - Universidad del Caribe
UNPHU - Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña

RESUMEN

La implementación del constructivismo, desde 1995, se ha reivindicado como el marco metodológico fundamental en todos los niveles del Sistema Educativo Dominicano. Asumirlo, exige necesariamente una formación, una práctica y una actitud favorable de parte del profesorado, que dé como resultado actitudes positivas ante él. Estudios presentan conclusiones de que su aplicación no guarda relación alguna con la formación recibida, y otros -por el contrario- señalan que la no aplicación es consecuencia de una formación deficiente en el profesorado.

En las indagaciones para la elaboración del Plan de Desarrollo (2002) del Sistema Educativo Dominicano, se encontró que las estrategias utilizadas por el profesorado con mayor frecuencia son: las expositivas que fomentan la pasividad y la memorización en el alumnado, contrariando las propuestas en el currículo.

Se hace necesario que el profesorado juegue su papel de mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que asuma una actitud favorable y no de rechazo ante el constructivismo.

Para la aplicación del constructivismo, la actitud del profesorado se constituye en un factor fundamental. En la configuración de las actitudes concurren tres elementos el cognitivo, conductual y afectivo, considerando la interacción entre formación docente y la práctica educativa.

Para que la actitud sea favorable se deben conjugar la adquisición de creencias, conocimientos y percepciones adecuadas, además, sentimientos y emociones positivas, que provoquen intenciones y acciones para actuar asumiendo el rol mediador que demanda el constructivismo; lo cual se impide cuando el contexto no resulta favorable y el profesorado no ha sido involucrado

adecuadamente en el proceso de cambio, por consiguiente no se siente identificado ni comprometido con el éxito de éste.

La formación docente, a pesar ser valorada como útil y válida y de resultar favorable, no logró generar una práctica con una actitud favorable a la aplicación del enfoque constructivista.

La configuración de las actitudes ante el constructivismo no se da como un fenómeno conciente en su totalidad, sino que este proceso está influido por los diferentes contextos en los que se desarrolla la práctica educativa y los elementos que inciden en ella.

Para generar una reflexión acerca de la calidad de la educación básica en República Dominicana, por medio del análisis de las actitudes del profesorado en la aplicación del constructivismo, esta investigación trató la interacción entre la formación docente y la práctica educativa en la conformación de las actitudes. Se desarrolló en centros educativos del nivel básico y un centro de formación de profesorado, con la participación de tres estamentos: formadores, profesores en servicio y estudiantes de magisterio.

En esta investigación la estrategia metodológica utilizada fue el método Fenomenológico, porque otorga importancia a la experiencia subjetiva del sujeto como base del conocimiento, por lo que es de tipo Cualitativo. Para el análisis de los datos se acudió a los procedimientos de la Grounded Theory (Teoría Fundamentada), que permite un acercamiento directo al área de estudio, y que lleva esa apreciación esencial a los términos de análisis teórico, apoyado en la Hermenéutica.

En el profesorado en servicio se presenta la particularidad de que evalúa como positiva y válida la formación recibida, a pesar de que su práctica no responde plenamente al enfoque constructivista, existiendo actitudes

desfavorables, no obstante la formación recibida y la valoración de la misma. Además, de que no ha sido cuestionada la validez del enfoque constructivista.

Todo lo señalado conduce a la necesidad de contar con el involucramiento y la identificación del profesorado, para lograr un cambio en el sistema educativo, se debe escuchar sus voces y tomarlas en consideración, así como garantizar una formación permanente, que fortalezca la reflexión, la autoevaluación y la metacognición constante sobre lo que hace y ocurre en el aula.

Palabras claves: enfoque constructivista; formación docente, práctica educativa; actitudes.

SUMMARY

The implementation of constructivism, since 1995, has been claimed as the basic methodological framework at all levels of the Dominican education system. Assume, necessarily require training, practice on the part of teachers, which results in positive attitudes to it. Study findings show that its application has nothing to do with the training, and others-on the contrary, indicate that the application is not a result of inadequate training in teachers.

In the investigations for the preparation of Development Plan (2002) of the Dominican education system, found that the strategies used by teachers most often are: the exhibition to encourage passivity and memorization in students, contrary to the proposals in the curriculum.

It is necessary that teachers play a facilitator role in the process of teaching and learning and to take a positive attitude and not rejection of constructivism.

For the implementation of constructivism, the attitude of teachers becomes a crucial factor. In the configuration of behavior concur three elements; attitudes cognitive, behavioral and emotional, considering the interaction between teacher training and educational practice.

For the favorable attitude should combine the acquisition of beliefs, knowledge and perceptions appropriate also positive feelings and emotions, intentions and actions that lead to assuming the role act mediator constructivism demand, thereby impeding when the context is not favorable and the teacher has not been adequately involved in the process of change therefore does not identify or committed to its success.

Teacher training, despite being rated as useful and valid, and favorable result, failed to generate a practice with a positive attitude toward the application of constructivist approach.

The configuration of attitudes constructivism is not given as a conscious phenomenon in its entirety, but this process is influenced by different contexts in which educational practice is developed and the elements that influence it.

To generate a reflection on the quality of basic education in the Dominican Republic, through the analysis of the attitudes of teachers in the implementation of constructivism, this research addressed the interaction between teacher training and educational practice in shaping attitudes. It was developed in the baseline and a teacher training center, with the participation of three estates: trainers, teachers in service and student teachers.

In this research, the methodological strategy used was the phenomenological method, because it attaches importance to subjective experience as a knowledge base, so it is qualitative. For the analysis of the data came to the procedures of the Grounded Theory (Grounded Theory), which allows a direct approach to the study area, and that assessment is essential to the terms of theoretical analysis, supported by the Hermeneutics.

In the in-service teacher presents the peculiarity that evaluates positive and valid on the training, although not fully practice the constructivist approach, attitudes remain unfavorable, despite the training received and the assessment therefore. Furthermore, it has not been challenged the validity of the constructivist approach.

All the above leads to the need for involvement and identification of faculty, for a change in the educational system, their voices must be heard and taken into consideration and ensure lifelong learning, which reinforces the reflection, constant self-evaluation and metacognition on what it does and happens in the classroom.

Keywords: constructivist approach, teacher training, educational practice, attitudes.



INTRODUCCIÓN

*“Las reglas del mundo están cambiando.
Es hora de que las reglas de la enseñanza
y del trabajo de los docentes varíen con ellas”*
Hargreaves (1999)

La educación, más que la transmisión de un saber, es al decir de Pablo Freire (1970), comunicación, diálogo, un encuentro de sujetos interlocutores que buscan los significados de los significantes, en el camino para hacer libre al hombre y a la mujer.

La educación dominicana, tuvo en 1992 una nueva etapa, cuyo punto de partida fue el inicio del Plan Decenal de Educación como resultado de la crisis interna y mundial de la educación, dando lugar a los acuerdos de las naciones en el encuentro mundial de Jomtien.

En la perspectiva de los cambios propuestos para el sistema educativo dominicano, se implementó -a partir del 1995- un currículo orientado en el constructivismo, basándose en la necesidad de la acción activa y consciente de las partes involucradas en el proceso educativo, para hacer posible la construcción de los conocimientos propios a través del logro de aprendizajes significativos, mediante el descubrimiento, la socialización con las y los compañeros y la resolución de problemas.

Desde el Nivel Básico se propicia una educación comprometida en la formación de sujetos críticos, democráticos, participativos y capaces de resolver los problemas que enfrentarán en la vida; con identidad personal y social, que construyan sus conocimientos en las diferentes áreas de la ciencia, el arte y la tecnología, así como articulen la teoría con la práctica y el conocimiento intelectual con destrezas manuales.

El enfoque constructivista tiene como presupuesto fundamental, que “las personas aprenden de modo significativo cuando construyen de forma activa sus propios conocimientos” (Serrano, 1989), lo que implica una nueva concepción del conocimiento: de un proceso de transmisión a un proceso de construcción, de estar centrado en el profesorado a ser él y la estudiante el eje principal del proceso educativo.

El propósito de esta investigación es generar una reflexión acerca de la calidad de la educación básica en la República Dominicana, por medio del análisis de las actitudes del profesorado en la aplicación del constructivismo, pues la implementación de éste se ha propuesto como el marco conceptual y metodológico, fundamental en todos los niveles del sistema educativo dominicano (Ley 66-97), lo que exige, necesariamente, una formación profesional, una práctica y una actitud favorable de parte del profesorado.

Esta investigación presenta la particularidad de que las opiniones y los significados que el profesorado da al constructivismo y las actitudes formadas ante él, las dificultades para su aplicación y la utilidad que el mismo aporta en el desarrollo del proceso educativo, constituyen aspectos que no han sido tratado en las investigaciones educativas previas a ésta, según los resultados del Estado del Arte, de ahí la relevancia y el componente innovador de la misma.

Además, la importancia de esta investigación radica en las dimensiones, teórica, práctica y metodológica. En lo teórico y práctico se presentan importantes propuestas que posibilitan el abordaje y comprensión del problema, así como también sugerencias que contribuyen a la posible solución del mismo. En lo metodológico, proporciona una alternativa factible para el abordaje de fenómenos y problemas psicoeducativos desde la experiencia y vivencias de los actores y actoras.

La investigación se realizó en la ciudad y provincia de Santiago, República Dominicana, en el período 2006-2008. El Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina (RLNM), fue seleccionado considerando su importancia en la formación docente y la factibilidad para el desarrollo de ésta. Además, incluyó dos centros educativos: el Fidel Jorge Sánchez y el Mauricia Perelló Rochet, ambos del Nivel Básico de la educación pública, donde laboran egresados del referido Recinto.

Los estamentos participantes de esta investigación fueron: Formadores, Estudiantes de magisterio y Profesorado en servicio con un nivel de grado en educación básica, egresado, con 2 años o más de servicio activo en el sector público de la educación dominicana. Todos del RLNM. Fue necesario además, realizar con grupo focal con autoridades educativas del Distrito Educativo 03, Regional 08 de Santiago.

Mediante la revisión bibliográfica sobre las temáticas relativas al constructivismo se elaboró el Estado del Arte, en el que están contenidos los antecedentes a la presente investigación. El cual, reveló consenso en que no se está aplicando el constructivismo (Rodríguez y Peralta, 1997 y Medina y cols, 2001). Sin embargo, ninguna de las investigaciones cuestiona la importancia del constructivismo, ni la posibilidad de su aplicación -al contrario- varias ejemplifican como la implementación de sus estrategias han facilitado el logro de aprendizajes en diferentes contextos y niveles educativos. (Ventura, Peralta y Caraballo, 2001; Navarro 1995).

Se evidencia además, que en la práctica del profesorado no hay una adecuada aplicación de las estrategias constructivistas, a pesar de la formación recibida por éstos.

La formación del profesorado es fundamental para un desempeño adecuado en el trabajo docente, sobre todo cuando se está en un proceso de cambio. Así Peña y Espinal (2004) la cuestionan, considerándola inadecuada. En tanto que Portorreal y Villafañez (2006) la consideraron eficiente y Prud-Home (1997), Ramírez y Zapata (2000), Pérez y Fernández (2001) y Angomás y cols (2001), a su vez consideran el nivel de titulación de grado del profesorado insuficiente, destacando la necesidad de más post grados. Los cuales deben estar enmarcados en la dirección correcta en función del tipo de profesorado que se demanda.

Entre las causas, de la no aplicación del constructivismo, se coincide en que se corresponde con un problema de actitud, la que al parecer se relaciona con problemas en la formación y una falta de involucramiento en el proceso de definición e implementación de los cambios, pues como se ha señalado, al profesorado solamente se le ha dejado que sea un ejecutor de las estrategias, sin que se les escuchen sus voces (Hargreaves, 1999). Además, una vez implementados los cambios no se les consultan, ni se les escucha sobre las dificultades que van confrontando, ni sobre los logros que van alcanzando y las propuestas que tienen sobre los mismos. Careciéndose de la debida retroalimentación.

Considerada esta realidad, me propuse profundizar en la misma, procurando obtener respuestas a las siguientes cuestionantes: ¿Cómo interactúan la formación docente y la práctica educativa en la configuración de las actitudes del profesorado ante el constructivismo?; ¿Cuáles marcos explicativos e interpretativos sobre el constructivismo aportan los procesos de formación al profesorado y cuál es su valoración sobre la formación recibida?; ¿Cuáles manifestaciones afectivas expresa el profesorado sobre el enfoque constructivista? y ¿Cuál rol asume el profesorado en su práctica pedagógica?.

El objetivo general de esta investigación, estuvo encaminado a identificar la interacción entre formación docente y práctica educativa a nivel de aula, y su incidencia en la conformación de las actitudes prevalecientes en el profesorado ante la implementación del constructivismo. La conformación de las actitudes se estudió a la luz de los componentes cognitivo, afectivo y conductual.

Los aspectos que se abordan están relacionados a la formación del profesorado, su práctica educativa y su actitud frente al cambio educativo, abarcando la problemática sobre la formación de las actitudes del profesorado ante el constructivismo y cómo éstas han influenciado su práctica educativa.

De manera más específica, este estudio se propuso:

- Detectar los marcos explicativos e interpretativos que aportan los procesos de formación a formadores, profesorado en servicio y estudiantes de magisterio.
- Conocer la valoración que tienen formadores, profesorado en servicio y estudiantes de magisterio, sobre la formación docente recibida para la aplicación del constructivismo.
- Identificar las manifestaciones afectivas que expresan formadores y profesorado en servicio ante el constructivismo.
- Identificar el rol asumido por formadores y profesorado en servicio en su práctica educativa.

El conocimiento originado a partir de esta investigación, podrá ser generalizado, con la particularidad de mantener la explicación de cada uno de los sujetos, por consiguiente será la expresión de la valoración de éstos. Asumiendo, como investigadora -sin dejar de expresar mi parecer- el rol de coordinadora de un conjunto de sujetos, quienes sin estar en un espacio único, interactuaron a partir de sus opiniones.

Se espera además, que el conocimiento generado, contribuya a provocar un proceso de reflexión en relación a los elementos objeto de la investigación, como son la formación, la práctica y la actitud frente al cambio de parte del profesorado, todo en función de la aplicación del enfoque constructivista.

La formación del profesorado, la práctica educativa y su interacción en la conformación de las actitudes ante el constructivismo, despertó mi interés, considerando que todo sistema debe mantener una coherencia y una explicación de cuanto sucede, por lo que consideré necesario y posible su abordaje, lo cual permitió esta investigación y una reflexión sobre este particular.

La configuración de las actitudes, es la parte fundamental de esta investigación. Al igual que Rodríguez, concibo la actitud como "...una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto." (1993, p. 338)

De acuerdo con Morales y cols (1994), la actitud está compuesta por tres elementos, a saber: el Cognitivo, el Afectivo y el Conductual, los tres están íntimamente interrelacionados, y han permitido establecer la llamada concepción tridimensional en la formación de las actitudes. Basado en esta concepción se estudió la conformación de las actitudes del profesorado ante el constructivismo desde la interacción entre la formación docente y la práctica educativa.

Debe considerarse, que las actitudes se adquieren de otras personas, a través del aprendizaje social según Baron y Donn (2005). Y también se pueden formar sobre la base de la comparación social. Son útiles en términos de que nos ayudan a darle sentido a nuestro mundo social aunque, como otros marcos cognitivos y atajos mentales, pueden conducir algunas veces por caminos equivocados. Esta función cognitiva nos permite expresar nuestros valores centrales o creencias, una función de autoexpresión o autoidentidad.

En la conformación de las actitudes los psicólogos, sociólogos y educadores, sostienen dos posturas que podrían resultar contradictorias entre sí: a) las actitudes determinan nuestros comportamientos, y b) el comportamiento afecta nuestras actitudes. De manera que comportamiento y actitud se alimentan entre sí. (Myers, 2005).

Considero, que la formación del profesorado debe privilegiar los procesos reflexivos, tanto por lo que se refiere a su vertiente teórica -conocimiento de lo que significa reflexionar sobre la práctica, de su importancia en el ejercicio de la docencia y de cuáles son los procesos, métodos y técnicas que favorecen la reflexión- como en su vertiente práctica que exige a los futuros profesores ejercitarse en la reflexión, sobre los procesos formativos en los que se encuentran implicados como estudiantes, tomando contacto con modelos concretos de reflexión sobre la práctica y con profesores reflexivos. (Martínez, 1997)

La formación del profesorado debe aspirar a desarrollar docentes capaces de identificar y organizar sus propósitos, de escoger las estrategias pedagógicas o los medios adecuados, que conozcan y comprendan los contenidos que deben enseñar, que comprendan las experiencias sociales y las orientaciones cognitivas de sus alumnos y con quienes pueda contarse para dar razones de sus acciones. (Liston y Zeichner, 1997).

En tanto que la práctica docente consiste en el conjunto de procesos que se desarrollan en el aula, en el quehacer cotidiano del profesorado, donde aplica las estrategias de enseñanza, las cuales deben estar basadas en el enfoque en cuestión. Constituyendo las estrategias, aquellos procedimientos que el profesorado y el alumnado utilizan para el logro de la construcción conjunta del aprendizaje significativo.

Al referirme al Constructivismo, lo hago considerándolo un enfoque pedagógico que explica la forma en que los seres humanos se apropian del conocimiento, mediante la interacción que tiene con el objeto cognoscible en un contexto determinado, o sea, cómo conoce la realidad y la hace suya de manera conceptual. Por lo que el conocimiento se construye a partir de la forma de ser, pensar e interpretar del alumno, y desde esta perspectiva es responsable de su

aprendizaje. Es decir, la relación con el medio y el grupo social en que se desenvuelve. Asumiendo así el enfoque social del constructivismo.

El conocimiento, lo asumo como resultado de la interacción entre el sujeto y el objeto que se desarrolla en un contexto y mediante el proceso de socialización. Producto de la intencionalidad de los sujetos y en función de sus necesidades. Mediando un proceso mental de elaboración y desarrollo de esquemas conceptuales, los cuales le imprimirán una orientación a la actitud y conducta de los sujetos. De esta manera la subjetividad que hay en cada uno de ellos se concretizará en su accionar ante la realidad.

En la presente investigación, desde la dimensión ontológica, la realidad se asume como un todo dinámico, cambiante y por consiguiente con un carácter histórico. En la cual el ser humano es capaz de interactuar e influir sobre la misma y es quien, a partir de su capacidad de razonamiento lógico, puede elaborar explicaciones teóricas en torno a los diferentes fenómenos.

Puede ser conocida a partir de la interacción del sujeto con ella y entre éstos, en donde la génesis del conocimiento es el resultado de un proceso de reconstrucción mental de los hechos del mundo por las personas a lo largo de su vida, en interacción con los objetos y los demás, incidiendo su actitud en la forma en como se exprese su conducta, a la vez que se produce una relación dialéctica entre realidad y conducta.

Desde la posición de la autora la realidad fue abordada, como referente de la actividad social, por consiguiente, no se emitieron juicios sobre las personas sujetas de estudio, limitándose a presentar e interpretar los significados expresados en las diferentes posiciones y puntos de vista asumidos.

Considerando a su vez que la realidad no puede ser aprehendida por el sujeto en su totalidad, porque ésta se presenta multideterminada y de formas muy diversas. Los aspectos que nos interesan en un determinado momento, lo separamos, delimitándolo y convirtiéndolo en nuestro objeto de estudio.

La realidad puede ser conocida, pero no de manera general. Es reflejada en la conciencia y pensamiento del individuo, tornándose asimilable y posible de ser comprendida. Esta realidad no puede separarse del sujeto que la conoce, quien es capaz de interactuar con ésta construyendo las respuestas a las diferentes situaciones y problemáticas que se le presenten en su entorno. Desde esta concepción, la escuela tiene que contribuir con el desarrollo de las capacidades de respuestas por parte de los sujetos y es donde la práctica del constructivismo se constituye en una alternativa.

En tanto, la persona, es concebida como un ser pensante y actuante, con capacidad creadora e innovadora, lo que le permite una relación dinámica con su realidad, con potencialidad de acción en relación a su medio. Por consiguiente la forma de responder a su problemática es construyendo respuestas desde su capacidad de pensamiento, razonamiento e inventiva y su experiencia en la interacción con los otros sujetos. Esta capacidad de respuesta se irá modificando en la medida en que el sujeto va concibiendo la realidad de manera distinta, o sea, que vaya cambiando su verdad.

Desde la dimensión heurística de la persona, se presenta el punto de vista de los estamentos involucrados con sus diferentes verdades y la valoración prevaleciente en ellos, por consiguiente, existe la particularidad de no prevalecer la verdad única, lo que es correspondiente a todo tipo de cuestionamiento donde los sujetos tienen la libertad de expresarse.

A su vez, a la luz de la dimensión axiológica, concibo las personas capaces de construir sus propios conocimientos, ejerciendo una acción interna que las hace ser responsables de sus actuaciones y decisiones. En esa propuesta están contenidos los valores que éstos poseen y los juicios de valor que han elaborado. Los cuales se corresponden con épocas y contextos determinados, centrando su atención en las interacciones sociales, en las que sus creencias y valores serán el resultado de un proceso histórico y social.

Las implicaciones metodológicas de esta investigación se enmarcan en el paradigma Naturalista y el método Fenomenológico, articulado con los procedimientos de análisis de la Grounded Theory (Teoría Fundamentada). Las técnicas utilizadas para el trabajo de campo fueron: la entrevista dialógica, la observación no participante y un grupo focal con autoridades educativas a nivel distrital. Para cada una estas técnicas elaboré el instrumento correspondiente.

Para el análisis de los datos, se asumió una combinación de lo planteado por el Método Fenomenológico en la Etapa Estructural y lo planteado en la Teoría Fundamentada propuestos por Martínez (1997), y Glaser y Strauss, (1967) respectivamente. Además, para la interpretación se hizo uso de la hermenéutica. El análisis realizado a los datos, se enmarcan en los procedimientos de la Teoría Fundamentada, basado en las codificaciones abierta, axial y selectiva, las que me permitieron obtener el fragmento principal de contenido del dato, al cual le extraje un calificativo nominal, de éste desarrollé conceptos y posteriormente extraje las categorías y sub-categorías, con los resultados interpretados elaboré descripciones a las categorías y sub-categorías, para una mejor comprensión y presentación de los hallazgos encontrados, elaboré tablas e ilustraciones.

El proceso de validación de esta investigación, está dado en la sistematización y coherencia interna entre los objetivos y las categorías con sus implicaciones teóricas y metodológicas; en la validación y pilotaje de los instrumentos utilizados; en la estrategia de análisis de datos, que permitió la

triangulación de información, de teorías, de momentos, según estamentos participantes; y en la lectura general, al Capítulo IV de análisis de los datos, que realizaron los formadores y el profesorado en servicio. Además, en la realización de un grupo focal con autoridades educativas.

La temática sobre el constructivismo se abordó a partir de los tres componentes de la actitud. La formación docente fue estudiada asumiéndola como el elemento cognitivo, el componente afectivo de la actitud se estudió a partir de las manifestaciones de sentimientos y emociones que experimentan formadores y profesorado en servicio ante el constructivismo y la práctica educativa fue abordada a la luz del componente conductual.

En la etapa de discusión de los resultados, se confrontaron los principales hallazgos encontrados en la investigación con resultados y conclusiones de otros autores que han ocupado de este tema.

Presentación de la obra

En el capítulo I, se presenta el problema de investigación y el propósito. Los antecedentes, las preguntas generadoras, los objetivos, así como también, su fundamentación.

El capítulo II contiene la fundamentación teórica, en relación a los ejes centrales del tema, como son: el Sistema Educativo Dominicano, el Constructivismo, la Formación Docente, las Actitudes, las Estrategias de enseñanza y la Práctica Educativa.

En tanto, el capítulo III contiene el abordaje metodológico de esta investigación, derivado del marco teórico asumido. Se enfocó en el paradigma naturalista de tipo cualitativa. Articulando el método fenomenológico con los procedimientos de análisis de la teoría fundamentada. Incluyendo las técnicas e instrumentos para la recolección de los datos y el proceso seguido para la validez y confiabilidad de la investigación.

En el capítulo IV, se presenta el análisis realizado a los datos. A las categorías y sub-categorías iniciales de la investigación y las que emergieron, siendo elementos centrales de este capítulo y se desarrollaron en los procesos de codificación abierta, axial y selectiva realizados a los datos aportados por los tres estamentos involucrados. Las categorías de ésta son: Formación Docente: componente cognitivo; Manifestaciones Afectivas: componente afectivo; y Práctica Educativa; La práctica educativa: formadores y profesores en servicio, Rol Docente: componente conductual y Conformación de las actitudes ante el Constructivismo.

Además, las sub-categorías son: Estudiante de magisterio: Perfil de ingreso; Dominio de los planteamientos del constructivismo; Formación docente: adecuación para la aplicación del constructivismo; Formación docente y desempeño; Componente cognitivo de la actitud ante el constructivismo; Manifestaciones afectivas ante el constructivismo; Componente afectivo de la actitud ante el constructivismo; La práctica educativa: formadores y profesorado en servicio; Condiciones para la aplicación del constructivismo; Rol docente: Valoración y Componente conductual de la actitud ante el constructivismo.

El Capítulo V presenta la conclusión de la investigación. A partir de estas conclusiones se formularon recomendaciones. En las recomendaciones he formulado propuestas para el sistema educativo, las entidades universitarias y las concernientes al profesorado.

Al final, se presenta la lista de bibliografías, las de referencias y las de consultadas, que fundamentaron el marco teórico de la investigación y se anexan los documentos que permitieron el proceso de investigación, que ilustran a las y los lectores sobre el desarrollo de la misma. Se clasificaron de la siguiente forma: Instrumentos de la investigación, Procesos de codificación y Documentos.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES, PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

"En principio la investigación necesita mas cabezas que medios"

Severo Ochoa

1.2 Fundamentación del problema de investigación

Antecedentes, Estado del Arte

El interés por abordar el constructivismo como tema de investigación, me llevó a indagar en los aportes de diferentes estudios sobre esta temática, realizados en República Dominicana, América Latina y España, convertida en preocupación para quienes están vinculados al quehacer educativo.

El procedimiento metodológico de la búsqueda fue la consulta bibliográfica, mediante la lectura y análisis del contenido de artículos, monografías y tesis que abordaban la temática del constructivismo, identificando las coincidencias y divergencias contenidas, examinando las conclusiones y recomendaciones presentadas.

Las investigaciones consultadas, en su mayoría, son de carácter descriptivo, aplicando el método cuantitativo, encontrándose sólo dos de tipo cualitativo. Los instrumentos más utilizados para la recolección de los datos fueron la entrevista estructurada con preguntas cerradas. En ninguna se contempló la entrevista a profundidad, menos aún la observación participante. Sólo algunas incluían la observación no participante.

Del análisis hecho a los resultados encontrados en el proceso de búsqueda, emergieron tres categorías analíticas: 1. Formación del profesorado y constructivismo; 2. La metodología constructivista y la práctica educativa, y 3. La actitud del profesorado y su incidencia en el cambio educativo.

A continuación se presenta el análisis de los aspectos encontrados, los cuales conducen a profundizar y reflexionar sobre el constructivismo y la actitud que posee el profesorado ante éste.

1.2.1 Formación del profesorado y constructivismo

La experiencia y la formación recibida se conjugan en el trabajo pedagógico del profesorado. Su práctica estará mediada fundamentalmente por esos dos factores, mas una actitud favorable. En relación a la formación, ésta debe ser continua, sistemática y pertinente, orientada en función al tipo de paradigma que se esté asumiendo, posibilitando así, un adecuado desempeño.

Las investigaciones consultadas resaltan la formación del profesorado y el grado académico alcanzado, destacando una falta de relación entre el nivel académico y el desempeño, concluyen que entre éstas no existe una correspondencia positiva, considerando lo que ocurre en su práctica de aula. Por consiguiente, no será suficiente estar formado, sino que ésta formación debe ser pertinente.

En este sentido, el organismo rector de la educación, la Organización de las Naciones Unidas, la UNESCO, en su informe del año 2000, estableció la formación del profesorado, como uno de los problemas de América Latina. Señalando que éste reside más en el tipo que en la ausencia de formación, pues persiste una cultura escolar que sigue buscando la transmisión y no la construcción del conocimiento. Cultura esta que no se corresponde con el paradigma constructivista que sustentan los currículos hoy en día, como es el caso de República Dominicana.

Se espera que el profesorado esté capacitado y actúe acorde a los tiempos. Provisto de una formación suficiente y adecuada para superar la rutina y la deficiencia en su práctica diaria. Así, en el encuentro de Dakar (2000) se concluyó, en relación al trabajo del profesorado, que es evidente que cumple una función esencial en el suministro de educación y la calidad de la misma depende, en gran medida, de que las aulas cuenten con un personal competente y bien capacitado.

De hecho, es incuestionable la importancia que tiene la formación del profesorado, la cual es reconocida en trabajos de tesis por autores como Lecler, Guzmán y Ramírez (2003), considerándola como fundamental en cualquier modelo educativo y en este caso, de manera particular, para la implementación del enfoque constructivista.

Así Prud-Home (1997), Ramírez y Zapata (2000), Pérez y Fernández (2001) y Angomás y cols (2001), reportaron como resultado de sus investigaciones el nivel de titulación del profesorado, señalando el nivel de grado como insuficiente, consecuentemente, destacando la necesidad de disponer de un número mayor de profesores con Post-gradados.

En relación a la eficiencia y adecuación de la formación, las investigaciones consultadas presentan divergencias en sus conclusiones. Portorreal y Villafañez (2006) la presentan como eficiente, en tanto que Peña y Espinal (2004) la cuestionan, considerándola inadecuada para la implementación del constructivismo.

En este sentido, una tendencia preocupante ha sido la reportada en un estudio de doctorado desarrollado por Lombert (2002), en el cual concluyó que el profesorado que hubo alcanzado más alto nivel académico, posee un mayor conocimiento de las estrategias constructivistas, sin embargo, reportan una menor frecuencia en la aplicación de dichas estrategias; entrando en contradicción con aquellos que asocian la aplicación de las estrategias constructivistas con una mayor formación, por consiguiente, es necesario que en el profesorado exista la condición de una actitud favorable y adecuada.

Además, Portorreal y Villafañez (2006), concluyeron que a pesar del profesorado estar entrenado por la Secretaría de Estado de Educación, no se están utilizando los métodos y estrategias para que el estudiantado alcance el rendimiento esperado en cada nivel. Al hablar de rendimiento, en este caso,

hace alusión sólo a las calificaciones, pero también debe considerarse lo relativo a la implementación de la metodología propuesta en el Sistema Educativo Dominicano.

Con respecto a la formación docente, en el Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana, tomo I, se plantea lo siguiente:

...que el sistema enfatiza en eventos formativos puntuales en detrimento de un proceso de formación-capacitación sistemático. En sentido general, sostiene que carece de consistencia y de rigurosidad científica. Los currículos de las instituciones universitarias muestran escasa pertinencia y articulación con los lineamientos del currículo vigente en los distintos niveles educativos. En su desarrollo, le prestan poca o ninguna atención a la profundización en las ciencias básicas y al eje investigación-sistematización-evaluación. (2003, p. 55 y 56)

No debe considerarse que el proceso educativo puedan desarrollarlo adecuadamente sin estar debidamente formados. Las investigaciones de Ventura, Peralta y Caraballo (2001) han reportado que la actitud del profesorado ante su formación y capacitación es de apatía, indiferencia y poca preocupación. Situación esta que llama la atención porque en el trabajo educativo se requiere estar calificado y esto se logra mediante el estudio, además de que implica mostrar interés y dedicación para alcanzar los objetivos propuestos.

La problemática de la formación del profesorado ha recibido un reiterado cuestionamiento, por cuanto se señala la falta de correspondencia entre formación y desempeño, expresado en la aparente incapacidad para implementar el paradigma constructivista y la ausencia de una actitud favorable ante éste. Por consiguiente, a pesar de la formación recibida, en algunos casos no se está trabajando adecuadamente. De todas maneras, resulta incuestionable la importancia de la formación docente y la necesidad de profundizar en esta temática.

1.2.2 La metodología constructivista y la práctica educativa

El enfoque constructivista implica una nueva concepción de la producción del conocimiento, de un proceso de transmisión a un proceso de construcción. Como presupuesto fundamental sostiene, que “las personas aprenden de modo significativo cuando construyen de forma activa sus propios conocimientos” (Serrano, 1989, p. 4). Esfuerzo éste centrado en el estudiantado, quien se constituye en el eje del proceso educativo.

La práctica educativa, a su vez, se ha perfilado como uno de los problemas de atención más relevante en la capacitación del profesorado del Nivel Básico (Zabala, 1996). Este planteamiento remite a la formación del profesorado, lo cual pueda arrojar luz sobre las dificultades en la implementación de la metodología constructivista.

La trascendencia de la práctica educativa ha conllevado a la Secretaría de Estado de Educación (SEE, 2006), a reiterar al profesorado asumir la metodología constructivista. Esta reiteración, pareciera apuntar a falta de seguimiento, acompañamiento y monitoreo adecuado. Por la connotación y la relevancia de estos resultados la SEE debe generar una revisión y análisis de las posibles causas para determinar como enfrentarlas.

Para el año 2002, en los fundamentos del Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana, se diagnosticó que las actividades desarrolladas por el profesorado son expositivas y fomentan la pasividad y la memorización, lo cual no se corresponde con la práctica constructivista.

El constructivismo, a diferencia de otros enfoques, en el Sistema Educativo Dominicano ha planteado una forma de aprender y enseñar, en la que el profesorado y el estudiantado deben involucrarse de manera dinámica, implicando una influencia mutua; propiciando aprendizajes significativos a partir

de los conocimientos previos del estudiantado y mediante un proceso de elaboración mental (Hilario, 2005) enriquecido por las vivencias particulares y colectivas.

Este autor, concluye señalando que el conjunto de formulaciones teóricas del Currículo Dominicano, implica un tipo de enseñanza distinta de lo entendido habitualmente por enseñanza tradicional. Indicando además, que erróneamente se ha estado buscando solución a los problemas mencionados en la utilización de conceptos y teorías psicológicas en los procesos de reforma educativa sin ir más allá, a las soluciones reales. Todo lo cual demanda reflexión y respuesta de parte del Sistema Educativo considerándolo informado de la situación.

La realidad de hoy demanda de un sujeto crítico, con capacidad de acción y en posibilidad de dar respuestas a sus problemáticas. Por lo que no cabe duda de la utilidad y los aportes que conlleva el constructivismo. El cual visto desde el proceso de aprendizaje, constituye un medio para que el individuo sea capaz de obtener resultados adecuados a sus necesidades y propósitos.

Considerando, que una de las mayores problemáticas del presente está expresada en las dificultades para la lectoescritura, el constructivismo es una alternativa viable. Por cuanto en un estudio de carácter bibliográfico, descriptivo y de campo, cuyo objetivo fue diseñar e implementar un programa para la adquisición de la lectura mediante el uso de estrategias constructivistas, Ventura, Peralta y Caraballo (2001), concluyeron que mediante la dramatización y el debate fue posible la comprensión lectora en niñas y niños con dificultades para la comprensión de textos sencillos. Otra experiencia desarrollada en España demostró como la enseñanza abierta obtuvo mayores resultados que los estudios dirigidos y éstos más que el tradicional, (Navarro 1995), constituyendo ésta una muestra más a favor de la metodología constructivista.

Un elemento no tomado en cuenta en otras investigaciones, es el referido a la motivación, la cual resulta fundamental en el logro de las metas en el proceso enseñanza-aprendizaje. La importancia de la misma quedó evidenciada en un estudio descriptivo y transaccional realizado por Ramírez y Zapata (2000), sobre la incidencia de la motivación hacia las matemáticas en los estudiantes del programa de profesionalización de maestros bachilleres; concluyendo que la motivación está implícita en la metodología constructivista en los procesos didácticos.

En un estudio de carácter descriptivo, en el primer ciclo del Nivel Básico, Reyes y Rosario (2001), concluyeron que el 72% de los profesores aplican la metodología constructivista. También, Adames y Ángeles (2006) en un estudio de campo y exploratorio señalaron que se está aplicando en más de un 80%.

En otros estudios no se presenta un resultado porcentual, sino de manera valorativa, como el de Angomás y cols (2001), quienes señalan que el enfoque constructivista se está aplicando, pero con dificultades. Entre ellas destacan la falta de orientación, de recursos, de motivación en el alumnado y profesorado; además de dificultades para la planificación, constituyendo ésta última la principal. Todo lo cual puede ser resultado de no haber recibido las orientaciones pertinentes para el dominio del constructivismo en su proceso de formación o de falta de seguimiento por parte de las autoridades en los Distritos y Centros Educativos.

Anteriormente, en el 1996, Carretero y Lemón habían establecido la dificultad en la aplicación del constructivismo por todos los contenidos conceptuales que la escuela debe enseñar y el docente planificar y desarrollar. De igual manera, en el 2001, Ventura, Peralta y Caraballo concluyeron que el profesorado tiene limitado dominio de las técnicas constructivistas, además de dificultades para planificar. De hecho este es un fenómeno que está presente en la escuela dominicana de hoy.

Rodríguez y Peralta (1997) presentaron en sus conclusiones la no aplicación del constructivismo, por causas de resistencia en el profesorado, planificación inadecuada al grado, poco seguimiento por parte de técnicos distritales, nivel socioeconómico de los padres, falta de recursos didácticos y escasa relación alumnos-maestros. En esta se presenta un elemento novedoso el nivel socioeconómico que otros autores no habían señalado, así como la relación alumno-maestro. Este último aspecto llamando poderosamente la atención por cuanto la comunicación entre ambos es fundamental.

A su vez, Pérez, Rosario y Reyes (2001) en una investigación desarrollada para determinar la utilización de la metodología constructivista en el Nivel Básico, concluyeron que no se está aplicando dicha metodología, por las causas de: resistencia en el profesorado, planificación inadecuada al grado, poco seguimiento por el técnico del área, entre otras.

La resistencia del profesorado puede estar relacionada con la demanda de la calidad de vida y de trabajo del docente, trazado como uno de los lineamientos en el Plan Estratégico de Desarrollo, tomo II: “la formación y transformación de las condiciones sociales, culturales y económicas de los docentes, orientada a una participación responsable en la gestión educativa y en los resultados del aprendizaje” (2003, p. 58).

En cuanto a la aplicación del constructivismo se presenta disenso entre los autores: por un lado quienes afirman que se está aplicando, como son Ventura, Ramírez y Zapata, 2000; Tapia y cols, 2001; Reyes y Rosario, 2001 y Adames y Ángeles, 2006. Éstos basaron sus estudios en metodología cuantitativa y según se pudo observar, los instrumentos no estaban elaborados cumpliendo con el rigor científico necesario, desde mi consideración, éstos podían inducir las respuestas, no presentaban alternativas variadas y adecuadas al tema, además en los marcos teóricos referentes no se evidenció profundización de la temática en cuestión.

Por ejemplo, se le preguntaba al profesorado: “¿Aplica usted el constructivismo? Si__ No__”; faltando interrogarle el cómo lo hace, es decir, cómo lo aplica si responde que si. Otro tipo de pregunta indagaba sobre las estrategias que utiliza en el aula, pero todas las alternativas a seleccionar correspondían a algunos de los diferentes enfoques del constructivismo, anulando la posibilidad de que se responda algo diferente al enfoque en cuestión. Además, en los instrumentos no se identifican preguntas control.

Por otro lado, está la consideración de quienes concluyen que se aplica, pero con diversas dificultades, entre las que están: Carretero y Lemón (1996); Ventura y Pérez (2001) y Angomas y cols (2001). De las dificultades se destacan: mucho contenido, falta de orientación, de recursos, de motivación y planificación inadecuada, constituyendo esta última la de mayor porcentaje, según sus conclusiones.

Por último están, quienes coinciden en la no aplicación del constructivismo (Rodríguez y Peralta, 1997 y Medina y cols, 2001), atribuyéndolo a causas externas e internas como son: la resistencia por parte del profesorado, problemas con la planificación, poco seguimiento por parte de las autoridades educativas a nivel de distrito y de centro, nivel socio-económico de los padres, pocos recursos didácticos en las escuelas y una relación que resulta inapropiada entre alumnado y profesorado.

1.2.3 Actitud del profesorado y su incidencia en el cambio educativo

La actitud favorable ante los cambios, no es una situación que se dé al azar, es un proceso de sensibilización, de reflexión y de convencimiento que debe experimentar la persona involucrada. El punto de partida lo constituye la formación profesional que reciba el profesorado, la cual debe propiciar un cambio en su actitud que lo lleve actuar de manera favorable, de no ser así, la misma no logra su cometido a cabalidad.

Todo cambio educativo para que pueda ser exitoso, debe estar precedido de un cambio de actitud en el profesorado, la cual debe irse reforzando positivamente en el proceso mismo. El profesorado debe ser capaz de asumir con conciencia crítica lo nuevo, o en caso de rechazarlo, hacerlo con fundamento; en cualquiera de las dos situaciones debe contarse con éste para que el cambio pueda ser posible de manera efectiva.

La actitud del profesorado ante situaciones emocionales del aula, ha sido estudiada por Medina y cols (2004), en dos escuelas del nivel básico, considerándola muy influenciada, cambiando repentinamente como en los casos donde, de una condición estable deviene en una agresiva y fuera de control. En este cambio brusco se deja de lado las estrategias planificadas y todo queda envuelto en el caos y el desorden, olvidando, aunque de manera temporal, su responsabilidad en la gestión de aula y el desarrollo del proceso educativo.

El nuevo currículo de República Dominicana se implementa a partir del año 1995; en ese mismo año Pérez presenta una investigación en la que se manifiesta resistencia ante los cambios educativos por parte del profesorado. Queda evidenciado aquí como desde su inicio la actitud no ha sido favorable, talvez por un manejo inadecuado en el proceso de implementación de los cambios del Sistema Educativo, como puede ser la falta de mayor involucramiento del profesorado y convencimiento sobre la utilidad y beneficios de éstos o la falta de valoración.

El constructivismo como un enfoque que se encamina a romper con el paradigma tradicional, requiere del profesorado una actitud favorable en su rol ante dicho cambio, por consiguiente su actitud es fundamental. A éstos se le demanda dejar de ser el eje para convertirse en propiciadores de una nueva forma de aprendizaje orientada hacia la construcción del conocimiento, en la cual el estudiantado se constituye en el centro del proceso educativo.

En relación a la actitud favorable, el profesorado desempeña un papel de suma importancia, debido a que en el constructivismo éste sigue actuando como modelo y guía, (Tedesco, J., 1998; Leclerc, Guzmán y Ramírez, 2003). En tanto el estudiantado trabajará y aportará sus esfuerzos en la solución de los problemas presentados bajo las orientaciones y seguimiento de éstos, aún sean de carácter ficticio, considerándose que esta experiencia de aula trasciende el espacio para convertirse en un modo de cómo proceder en su vida diaria.

A diferencia del modelo tradicional, en el presente el papel del profesorado será de orientar, reorientar y básicamente enseñar a aprender, como concluyó Rodríguez y cols (2001). Para el profesorado asumir este papel de guía, debe partir del análisis y reflexión sobre sus propias ideas y creencias. Discutirlas, analizarlas, superando las posibles contradicciones. Confrontando sus ideas con la cotidianidad para así ir armando un andamiaje que le servirá de base en la toma de decisiones que orienten su práctica de aula. La cual estará condicionada por factores tanto internos como externos, incidiendo en los diferentes actores del proceso educativo.

Ahora bien, en el profesorado se manifiestan actitudes desfavorables ante los cambios que demanda el constructivismo. Así lo indican las investigaciones de Rodríguez y Peralta (1997), Hernández y Jáquez (2001) y González (2003), quienes coinciden en señalar que prevalece una actitud de resistencia ante el paradigma constructivista, lo cual le impide su asimilación a cabalidad, además, de no asumirlo en la cotidianidad del trabajo.

El poco interés, la falta de dominio y de orientación, son las formas como se manifiestan las actitudes, en relación a la aplicación del constructivismo, según Hernández y Jáquez (2001). Así, González (2003) considera la actitud de resistencia como resultado del temor ante el cambio de paradigma, por lo cual revelan su preferencia ante el método tradicional. Esto último responde a la

actuación típica de las personas en el sentido de apegarse a lo conocido por la confianza que esto conlleva, y como resultado de un proceder rutinario.

En el método tradicional, a diferencia del constructivismo, el profesorado es el centro del proceso educativo y el estudiantado se convierte en un mero receptor del conocimiento proporcionado y donde saber implica tener la capacidad de repetir lo dicho, a veces sin haberlo entendido y en ocasiones sin que reporte alguna utilidad desde el punto de vista del conocimiento o de la práctica. El apego al rol tradicional es, en cierta medida, un acomodarse a lo ya sabido y protegerse ante lo diverso y novedoso de los cambios en el mundo de hoy. Pareciera que el profesorado no identifica que dicho apego a lo tradicional no permite el logro de los objetivos de la educación.

Toda institución o sistema que pretenda introducir cambios tiene que contar con la participación favorable de los actores. Los cambios en educación no siempre cuentan con el involucramiento y convencimiento del profesorado, a veces sus voces están ausentes (Hargreaves, 1999), y son éstos quienes en definitiva, harán posible o no los cambios en educación, implementándolo o no en su práctica de aula. Estos cambios, la más de las veces, son implementados desde la dirección del sistema, generando el que no se asume, o no se lleven a cabo como fueron planeados. Quizás, únicamente se haga creer a las autoridades de su aplicación, cuando en la realidad se trabaja con la propuesta tradicional, como es lo relativo al constructivismo.

La participación del profesorado debe considerarse como fundamental en la implementación de los cambios y en el éxito de los mismos. Aquí coincidimos plenamente con Hargreaves (1999), al señalar que el profesorado constituye la clave definitiva del cambio educativo y de la mejora de la escuela, lo cual demanda no solo estar capacitado, sino sensibilizado e identificado para lograr una actitud favorable.

Por consiguiente, conocer como se forman sus actitudes podría ayudar a considerar aspectos no contemplados en su formación, o identificar dificultades en su práctica, lo que contribuiría a ser más fácil su adaptación a lo nuevo.

A modo de conclusión las investigaciones revelan:

Existe mayor consenso en que no se está aplicando el constructivismo o se hace con dificultades en República Dominicana y en algunos países de Latinoamérica; de ahí la inquietud de estudiar qué está aconteciendo en este sentido. Éste ya lleva más de diez años de oficializado en el Currículo Dominicano, sin que se aplique como se esperaba, aún de las demostraciones de efectividad para el proceso educativo.

En las investigaciones consultadas, sobre la práctica educativa del profesorado, se evidencia que no hay una adecuada aplicación de las estrategias constructivistas, a pesar de la formación recibida por éstos. Por lo que me interesa profundizar para comprender que está ocurriendo con la formación docente y con la práctica educativa y su incidencia en la formación de las actitudes ante el constructivismo.

En las consultas realizadas tanto en España, en Latinoamérica y en la República Dominicana, en particular, no se encontraron investigaciones relativas a la formación docente y la aplicación del constructivismo, propiamente dicho, pero si algunos estudios presentan conclusiones de que su aplicación no guarda relación alguna con la formación recibida. Sin embargo, algunos resultados han señalado la no aplicación como consecuencia de una formación deficiente en el profesorado. Por lo que considero, que además de la formación adecuada, será fundamental la actitud que asuma el profesorado, pues de ésta dependerá, en gran medida, la efectividad de su trabajo, asumiendo el entusiasmo y el nivel de motivación como necesarios.

La formación del profesorado es fundamental para un desempeño adecuado en el trabajo docente, sobre todo cuando se está en un proceso de cambio. Tal como plantea Hargreaves (1999) que se trataría de comprender cómo los patrones de cultura profesional del profesorado influyen y a la vez son influidos por la innovación educativa. Quien en este sentido ha considerado necesario analizar las relaciones recíprocas entre cultura profesional, estructura organizativa escolar y el desarrollo del cambio educativo. El elemento de la cultura es el que define la forma particular de ser en los individuos, su sentir, así como la forma de reaccionar, incidiendo de manera directa en las actitudes que se asumen. Visto como cultura profesional esta reflejará el marco filosófico de la institución en la cual se forman los individuos.

En ninguna de las investigaciones revisadas se cuestiona la importancia del constructivismo, ni la posibilidad de su aplicación, al contrario, varias ejemplifican como la implementación de sus estrategias han facilitado el logro de aprendizajes en diferentes contextos y niveles educativos. Afirmando la posibilidad de ser aplicado.

El constructivismo ha sido abordado como técnica, como método y como estrategia, en las investigaciones consultadas. Visto como técnica, reduce el nivel de comprensión del mismo y pierde su naturaleza, se hace simplista. Como método se constituye en una receta restándole dinamismo y flexibilidad en un proceso que requiere de ambos, en tanto se aborde como una estrategia abarcaría los dos anteriores conllevando hacer una integración en una relación dinámica y práctica.

De manera particular, considero que la forma más adecuada es orientarlo como un enfoque pedagógico, por su carácter más amplio, en el cual el hecho educativo se convierte en un proceso de reflexión por parte de las y los participantes que interactúan, sobre los aportes del pensamiento, la práctica y

los resultados que se van generando traducidos en nuevos conocimientos, lo que implica la toma de decisiones de manera consciente e intencional.

Lo concibo como enfoque en tanto constituye una epistemología de tipo interacción-construcción, en la que el sujeto cognoscente, lleva a cabo, de forma activa, su proceso de construcción del conocimiento, mediante su interacción con el mismo. Por eso lo que el sujeto aprende no es una copia de la realidad, sino es producto de su propia construcción o representación del objeto. Considerando las metas principales de la educación orientadas hacia el desarrollo moral e intelectual del estudiantado y el aumento de sus capacidades racionales y de creatividad en las respuestas a las diversas problemáticas de su entorno y el mundo.

Las investigaciones no especifican a cual tipo de constructivismo se refieren, aunque se deja intuir que la práctica del profesorado se enmarca, aún con limitaciones, dentro del planteado por Piaget, quien sostiene la perspectiva teórica o tendencia psicológica, a cuya teoría nominó como psicogenética. Este enfoque de Piaget fundamenta el Currículo Dominicano, sin excluir los planteamientos de Vigotsky, Ausubel, Bruner, entre otros.

Al profesorado le corresponde y debe ser capaz de contribuir con la planificación y organización de la actividad educativa, la cual se irá modificando y enriqueciendo. Favoreciendo la actuación reflexiva del alumnado al momento de ponderar opciones en la solución de sus problemas. Por consiguiente, a la vez que el profesorado propicia la participación activa del alumnado, con libertad de crear y de cuestionar, está contribuyendo con un proceso educativo enmarcado en los planteamientos del constructivismo.

En todo sistema educativo centralizado, como lo es el dominicano, las autoridades educativas, como parte de sus responsabilidades, deben conocer la situación que se presenta en la implementación de los cambios, para tomar las

acciones de lugar en caso de no asumirse, pues deben ser los más convencidos de su necesidad. Llama la atención, sin embargo, el hecho de que siete años después de la implementación del nuevo currículo se estuvieran presentando prácticas educativas de aula con marcada tendencia tradicional. En una investigación realizada en el 2002 se encontró que se desarrollaban actividades tradicionales con mayor frecuencia, con manifestaciones de pasividad y memorización por parte del estudiantado. Esta situación adquiere vigencia en un momento que la calidad del sistema educativo dominicano es cuestionada a nivel nacional e internacional.

Existe mayor consenso de la no aplicación del constructivismo por parte del profesorado. Los investigadores señalan causas que tienen que ver con su actitud, la que al parecer se corresponde con la formación y una falta de participación en el proceso de definición e implementación de los cambios, pues al profesorado, solamente se le ha dejado que sea un ejecutor de las estrategias, sin que se les escuchen sus voces (Hargreaves, 1999).

Además, una vez implementados los cambios se deben crear espacios de reflexión y retroalimentación donde socialicen sus experiencias, resaltando posibles dificultades que confronten, logros que vayan alcanzando y sus propuestas alternativas.

Considerando el papel fundamental del profesorado, se requiere que esté efectivamente involucrado en el proceso de cambio, lo cual debe concretizar en su práctica educativa y al parecer no sucede, según se expresó en las conclusiones de las investigaciones consultadas. De aquí podemos plantear una exigencia a las autoridades para involucrarlos, y al profesorado demandar su participación.

El profesorado en ningún sistema puede jugar un rol pasivo. Se hace necesario que asuma su papel de mediador en el proceso de enseñanza y

aprendizaje, a partir del análisis de sus propias ideas y creencias, confrontándolas con la práctica, y de ese modo, pueda ir armando un andamiaje teórico que le servirá de base para la toma de decisiones que debe implementar en el aula. Esperando que éste asuma una actitud favorable y no de rechazo ante el constructivismo, por cuanto si no es favorable lo propuesto se convertirá en fracaso, cuando no, reportará un éxito a medias.

Los estudiosos del cambio identifican tres posiciones frente al mismo: primera, quienes lo ven con indiferencia; segunda, los que se oponen abiertamente y tercera, quienes lo asumen de manera activa y entusiasta. Asumirlo de manera activa y entusiasta será posible, en parte, a partir de una acción de sensibilización, convencimiento e integración activa por parte de quienes hacen las propuestas de cambios. Esta participación será siempre determinante.

1.3 Planteamiento y formulación del problema, los sub-problemas y su justificación

El constructivismo ha sido asumido como el enfoque metodológico fundamental en todos los niveles del sistema educativo dominicano. De manera dominante prevalece en el currículo los pensamientos de Piaget, Vigostky, Ausubel y Bruner, provocando una nueva concepción en las instituciones de formación docente; esta concepción propicia su trabajo académico, disponiendo de planes y programas de estudios en esta perspectiva pedagógica y los requerimientos de un personal docente capacitado e identificado con ella; lo cual no será posible, considerando la falta de unificación de las entidades universitarias dominicanas, en el sentido de los enfoques pedagógicos y filosóficos que las orientan.

Por consiguiente la práctica educativa a nivel de aula va a diferir entre los egresados de instituciones diferentes y los egresados de la misma cuando no

asumen una actitud favorable ante el enfoque, de donde se explica la diferencia de actitud, aún en aquellos formado en la misma institución.

A pesar de ser un sistema centralizado y comprometido con un cambio educativo, para lo cual ha elaborado diversas reformas educativas y desde el año 1995 asumió en el nuevo currículo, según los requerimientos del orden económico mundial y la necesidad de la sociedad, de la mujer y del hombre dominicano, se ha carecido de un seguimiento adecuado por parte de los técnicos y directivos. Al parecer faltando programas adecuados de seguimiento, para conocer lo acontecido en cada centro educativo y en cada aula, incluso. Además, comenzando desde los mandos directivos y personal técnico en los diferentes niveles, estar concientes en qué medida éstos estarían en la capacidad y actitud favorable para establecer y contribuir con las mejoras de lugar.

La situación de las aulas dominicanas está matizada por la aplicación de un constructivismo de manera limitada y la no aplicación del mismo. En ambos casos se debe considerar: qué le significa al profesorado la aplicación del constructivismo, cuál ha sido la formación y la retroalimentación recibida, y su actitud personal y profesional. Tomando en cuenta el hecho, de que en todo cambio es fundamental quien lo va a ejecutar y el acompañamiento en el proceso de ejecución. Si los cambios se implementan al margen de los llamados a ponerlo en ejecución, siempre quedarán limitados al papel y a la intención de quienes lo propician, para evitar esta debilidad se debe contar con la acción necesaria y oportuna del personal técnico y directivo.

La realidad de los centros educativos, con sus problemáticas de gestión técnica y didáctica relacionado a la familia y a los estudiantes, de manera particular, carece de importancia para algunos, al momento de visualizar y emprender medidas y acciones en los aspectos administrativos y pedagógicos. Al profesorado se le permite actuar con niveles de independencia y autonomía

que podría contribuir a distorsionar la práctica y coherencia del sistema educativo. Considerando la necesidad de establecer los controles y seguimientos necesarios, en esta orientación.

El rol asumido, por consiguiente, debe estar influenciado, cuando no determinado, por una forma adecuada en el manejo de los cambios del sistema y por una formación que propicie una nueva práctica educativa enmarcada en el enfoque constructivista.

La formación docente y la práctica educativa constituyen, por separado y conjuntamente, dos elementos esenciales en la actividad educativa. Ambos deben ser considerados en cada contexto y momento histórico y preguntarse si responden a las necesidades y expectativas de la mujer, del hombre y de la sociedad interpretada y asumida por el sistema educativo. De lo contrario el esfuerzo realizado no produce el eco necesario en aquellos para quienes se dirige este esfuerzo.

Problema:

- ¿Cómo interactúan la formación docente y la práctica educativa en la configuración de las actitudes del profesorado ante el constructivismo?

Sub-problemas:

- ¿Cuáles marcos explicativos e interpretativos sobre el constructivismo aportan los procesos de formación al profesorado y cuál es su valoración sobre la formación recibida?
- ¿Cuáles manifestaciones afectivas expresa el profesorado sobre el enfoque constructivista?
- ¿Cuál rol asume el profesorado en su práctica pedagógica?

Justificación de la investigación

Según los resultados de las consultas realizadas, no se encontraron investigaciones relativas a la formación docente y la aplicación del constructivismo propiamente dicho. Algunos estudios concluyeron destacando una práctica sin relación alguna con la formación recibida, en otros la falta de aplicación por una formación deficiente de parte del profesorado. De manera más radical otros que sostienen la no aplicación del constructivismo en el sistema educativo dominicano. Sin dejar de reiterar en algunos, la falta de formación para el constructivismo de parte de las instituciones de educación superior y una retroalimentación oportuna y adecuada por parte del sistema educativo.

Cuando se está en un proceso de cambio educativo, la formación del profesorado se hace más fundamental, si se desea lograr un desempeño adecuado en el trabajo docente, como plantea Hargreaves (1996) que se debe comprender cómo los patrones de cultura profesional del profesorado influyen y a la vez son influidos por la innovación educativa.

Al profesorado le corresponde y debe ser capaz de contribuir con la planificación y organización de la actividad educativa, la cual se irá modificando y enriqueciendo, favoreciendo la actuación reflexiva del alumnado al momento de ponderar opciones en la solución de sus problemas. Por consiguiente, en la medida que el profesorado propicia la participación activa del alumnado, con libertad de crear y de cuestionar, está contribuyendo con un proceso educativo enmarcado en los planteamientos del constructivismo.

Del profesorado se espera una actitud favorable a los cambios, hacia la actualización y de involucramiento intencional. Además, de que esto es un requerimiento del sistema educativo debe ser una obligación como elemento

propiciador de cambios. Su resistencia o su indiferencia conllevan a la inefectividad de cualquier método y al fracaso del mejor proyecto.

En el marco de estas consideraciones tenemos que hoy en la educación dominicana se presenta una realidad preocupante, el constructivismo como enfoque paradigmático no se ha asumido a cabalidad y se cuestiona su aplicación, a pesar de haber transcurrido más de una década de haberse propuesto el currículo.

Esta investigación, por consiguiente, responde a la posibilidad y la necesidad de conocer qué está ocurriendo con los actores del proceso educativo, de manera particular lo relativo al profesorado, así como, comprender la manera en que se han formado sus actitudes ante el constructivismo, en las cuales prevalecen rechazos expresados en una limitada aplicación del mismo.

Entiendo necesario, además, aportar a la reflexión sobre esta problemática, porque los hallazgos encontrados, en su mayoría se encaminan a describir lo que estaba aconteciendo sin identificar causa de fondo y ésta debe ser comprendida para poder ser corregida; conociendo los elementos que subyacen en el fondo de las actitudes y conductas del profesorado, contribuyendo a que se asuma una mayor preocupación por esta problemática, desde el sistema educativo, desde las instituciones formadoras de docentes, desde la escuela misma y desde el personal para alcanzar su superación.

Esta investigación sobre la conformación de las actitudes del profesorado, procura ser un aporte al sistema educativo dominicano, en la perspectiva de conocer sobre la realidad de la aplicación del constructivismo. Asumiendo que no es suficiente implementar cambios sin el seguimiento adecuado a los mismos, para retroalimentar aprovechando los aciertos e introduciendo las mejoras correspondientes.

Propósito de la investigación:

Generar una reflexión acerca de la calidad de la Educación Básica en República Dominicana por medio del análisis de las actitudes del profesorado en la aplicación del constructivismo.

Objetivo general:

Identificar la interacción entre formación docente y práctica educativa a nivel de aula, y su incidencia en la conformación de las actitudes prevalecientes en el profesorado ante la implementación del constructivismo.

Objetivos específicos:

1. Detectar los marcos explicativos e interpretativos que aportan los procesos de formación a formadores, profesorado en servicio y estudiantes de magisterio.
2. Conocer la valoración que tienen formadores/as, profesorado en servicio y estudiantes de magisterio, sobre la formación docente recibida para la aplicación del constructivismo.
3. Identificar las manifestaciones afectivas que expresan formadores y profesorado en servicio ante el constructivismo.
4. Identificar el rol asumido por formadores y profesorado en servicio en su práctica educativa.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

“La verdadera construcción del conocimiento, no está en responder correctamente las preguntas del alumnado, está en la capacidad que tenga el profesorado de formular las preguntas que inciten la curiosidad y el descubrimiento”.
Luz Rosa Estrella (2008)

2.1 Sistema educativo dominicano

Los beneficios de la educación son superiores a su papel como capital humano en la producción de bienes. En este sentido, Sen (1999), planteó que para el desarrollo humano la educación es fundamentalmente un proceso de creación de libertades, de preparar a la persona para que pueda elegir conscientemente y tenga opciones en la vida.

Dentro de la convivencia humana, así como lo expresó Freire (1970), la educación es comunicación, es diálogo en la medida en que no es transmisión de un saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significantes. Concepción esta, que de alguna manera, es la esencia del constructivismo.

La educación es valorada como el elemento fundamental para la prevalencia de una mayor convivencia en la humanidad, considerándose uno de los factores más importante para que el hombre y la mujer se inserten de manera efectiva en el mundo desafiante de hoy, “quizás el factor más importante” según lo expresa el informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2005, p. 45).

La calidad de los sistemas educativos incorpora dimensiones tales como: la calidad de los aprendizajes; la construcción de significados; una sólida formación básica de ciudadanos responsables, solidarios y competentes, con capacidad de adaptación a los cambios y que sirva como sustento a posteriores aprendizajes y para una cultura del trabajo. Como la garantía de un servicio educativo que procure gestiones eficaces y eficientes en la administración de los sistemas.

Lecay (2000), afirma que tradicionalmente, en Latinoamérica, la educación se consideró un derecho de la sociedad y un servicio brindado por el Estado para asegurar el nivel de vida y la adquisición de competencias que permitieran la inserción en el mercado laboral, logrando así alcanzar la ansiada

movilidad social que motoriza a muchos. Por esta razón, no sólo el contenido de la educación resulta de importancia, sino también los mecanismos para llevarla a cabo y para monitorearla. Así como el tipo de educación que se fomenta desde la Escuela. El hecho de educar solo para una inserción laboral, ha sido visto por muchos como una función inapropiada de la educación, por lo que se promueve una tendencia de educar para la vida, para la paz y para ser persona.

Los sistemas educativos en Iberoamérica, incluyendo la República Dominicana, están atravesando profundos procesos de cambio, en distintos grados y amplitud. Sin embargo, junto a diferencias de índole cultural, político y económico que caracterizan estos cambios, se postulan tendencias comunes vinculadas a la preocupación por mejorar la calidad y extender los servicios a una cantidad creciente de beneficiarios. Lo que en nuestro país se ha llamado democratización de la educación en la propuesta del Plan Decenal de Educación puesto en ejecución a partir del 1992. Postulados en los diferentes planes posteriores.

La educación dominicana sustenta los siguientes fines:

- a) Formar personas, hombres y mujeres, libres, críticos y creativos, capaces de participar y construir una sociedad libre, democrática y participativa, justa y solidaria; aptos para cuestionarla en forma permanente; que combina el trabajo productivo, el servicio comunitario y la formación humanística, científica y tecnológica con el disfrute del acervo cultural de la humanidad, para contribuir al desarrollo nacional y a su propio desarrollo;
- b) Formar ciudadanos amantes de su familia y de su Patria, conscientes de sus deberes, de sus derechos y de sus libertades, con un profundo sentido de responsabilidad y de respeto a la dignidad humana;
- c) Educar para el conocimiento de la dignidad y la igualdad de derechos entre hombres y mujeres;
- d) Crear y fortalecer una conciencia de identidad de valoración e integración nacional, en un marco de convivencia internacional, enaltecendo los derechos humanos y las libertades fundamentales, procurando la paz universal con base en el reconocimiento y respeto de los derechos de las naciones;

e) Formar para la comprensión, asimilación y desarrollo de los valores humanos y trascendentes: intelectuales, morales, éticos, estéticos y religiosos;

f) Formar recursos humanos calificados para estimular el desarrollo de la capacidad productiva nacional basada en la eficiencia y en la justicia social. (Artículo 5, Ley General de Educación 66-97, p. 3 y 4)

El sistema educativo dominicano tiene una gran cobertura con una presencia efectiva a nivel de todo el territorio nacional y una cada vez mayor afluencia de estudiantes, sobre todo en las ofertas para personas adultas que reciben facilidades para el término del Nivel Básico, con cursos diseñados para el octavo grado y el Nivel Medio en horarios sabatinos y dominicales correspondientes al eje democratización de la educación. No obstante, todavía queda un significativo porcentaje de estudiantes fuera de las aulas por falta de planteles escolares y otros en condiciones de precariedad; por situaciones que afectan a la familia (económico, desintegración, desinterés, entre otros) y una problemática de mayor relevancia como lo es el porcentaje de la población en condiciones de iletrado, aún y a pesar de todos los esfuerzos realizados, lo que indica que no han sido suficientes o no ha estado encaminado efectivamente este esfuerzo.

El sistema educativo dominicano está dividido en subsistemas, niveles, ciclos, grados y modalidades (Artículo 32). Regido por la Ley de Educación número 66-97, la cual establece la estructura académica y el gobierno del sistema. Para los fines de esta ley se denomina:

- a. **Nivel educativo**, a cada una de las etapas de la estructura educativa que está determinada por el desarrollo psico-físico de los estudiantes y sus necesidades sociales. El sistema educativo dominicano comprende los niveles: Inicial, Básico, Medio y Superior;
- b. **Ciclo educativo**, al conjunto articulado de grados, cursos o años en que se organiza un nivel educativo, con carácter propedéutico o terminal, con objetivos, características y orientaciones específicas que se corresponden con el desarrollo psico-físico del educando y la gradación del currículo;

- c. **Grado**, al conjunto articulado de tiempo en que se divide un ciclo educativo y que se corresponde con la organización y secuencia correlacionada de contenidos del currículo;
- d. **Modalidad**, al conjunto de opciones diferenciadas y especializadas en que puede organizarse un nivel educativo con el fin de atender las necesidades de formación de recursos humanos especializados;
- e. **Subsistema educativo**, al conjunto de programas educativos en que puede ser desarrollado un tipo de educación que posee poblaciones de alumnos específicos, definidos por sus edades o por sus excepcionales.

Al **Nivel Inicial** la Ley 66-97 lo considera el primer nivel del Sistema Educativo Dominicano y es obligatorio para los niños de 5 años. Todavía es de cobertura limitada en el sector público.

En tanto el **Nivel Básico**, es la etapa del proceso educativo considerada como el mínimo de educación a que tiene derecho todo habitante del país. El mismo se inicia ordinariamente a los 6 años y el Estado la ofrecerá de manera gratuita la educación. Su duración es de 8 años, se divide en dos ciclos cada uno de 4 años. El primero abarca de primero a cuarto y el segundo de quinto a octavo.

El **Nivel Medio** tiene una duración de 4 años, divididos en dos ciclos de dos años cada uno. El primer ciclo es común para todos los estudiantes del nivel y el segundo especializado en tres áreas del conocimiento: General, Técnico y en Artes.

El **Nivel Superior** tiene una oferta muy variada y está presente en diversos lugares del país. Existen más de 30 universidades con diferentes modalidades, contando con una universidad de carácter público, la Autónoma de Santo Domingo, fundada en el 1538, que es la primera Universidad del llamado

Nuevo Mundo. El Nivel superior está normado por la Ley 139-01 que establece el Sistema de Educación Superior Ciencia y Tecnología.

2.1.1 Participación de cada nivel:

El Nivel Inicial tiene una mayor cobertura en el sector privado, todavía está muy limitada en el público aunque se pretende y así está establecido que éste sea universalizado en su aspecto formal. Fue establecido como obligatorio mediante la Resolución No. 22 del 1996. Está orientado a preparar los estudiantes para el Nivel Básico; además de favorecer el desarrollo integral en los aspectos afectivos y cognitivos, de valores criticidad y creatividad con una adecuada forma de comunicación, integración al medio familiar, comunitario y social de forma positiva.

El Nivel Básico tiene un carácter obligatorio y gratuito. Entre sus funciones está el desarrollo integral de los educandos, las dimensiones intelectuales, socio-afectivas y motrices.

Formar sujetos con capacidad para expresarse de diferentes maneras: verbal, corporal, plástica y gráfica; desarrollando, además, aptitudes, habilidades y destrezas mediante actividades recreativas, gimnásticas y deportivas. Sujetos capaces de resolverse en la vida democrática, capaces de organizar su vida y de vincularse al trabajo productivo.

En unos aspectos que hacen referencia al constructivismo, la Ley 66'97, establece también que el Nivel debe: "Propiciar una educación comprometida en la formación de sujetos con identidad personal y social que construye sus conocimientos en las diferentes áreas de la ciencia, el arte y la tecnología" (1997, p. 14).

El logro de estos propósitos va a depender, en gran medida, de cómo el profesorado los entienda y los asuma en su práctica de aula, de la formación que haya recibido y de la metodología empleada.

El Nivel Medio debe continuar lo propuesto para el Nivel Básico, incluyendo además desarrollar en los estudiantes capacidades para responder con profundidad al desarrollo de la ciencia, la tecnología y el arte, y de esta manera conscientizarle sobre los hechos y proceso sociales, a nivel nacional e internacional, sobre los problemas críticos de la economía, el medio ambiente y de los componentes esenciales de la cultura, así como de la importancia que tiene el dominio de las lenguas, la historia, costumbres, pensamientos y comportamientos humanos.

Otro aspecto señalado procura propiciar la participación efectiva en la formación de una sociedad más justa y equitativa, en la cual todos los sectores gocen de los beneficios que proporciona la naturaleza, adquiriendo nuevos conocimientos y haciendo uso del desarrollo tecnológico.

El Nivel Superior está normado por la Ley 139-01 y en lo que respecta a su misión en el literal “f” establece: Contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la formación y capacitación del personal docente y la investigación socioeducativa.

La educación dominicana ha sido cuestionada y criticada en su calidad y cobertura, lo cual implica que en el sentido de la población y el sector empleador el egresado de los niveles Básico, Medio y Superior carece, en cierta medida, de las destrezas suficientes para emplearse en un mundo competitivo y globalizado, cada vez influenciado por las tecnologías y los avances de la ciencia.

Así, además de los avances en la educación con la elevación de la tasa de escolaridad en los niveles Básico y Medio, la reducción de la tasa de analfabetismo y la incrementación de los años de escolaridad, se destacan fuertes brechas en el Sistema Educativo Dominicano: para el año 2000 la escolaridad promedio fue de 4.9 años, un 19% por debajo del promedio de América Latina y el Caribe y un 25% por debajo del valor esperado dado por el Producto Bruto Interno por habitante. Además, en reciente publicación se

produce un cuestionamiento de la calidad considerada en términos comparativos con otros países del área. (PNUD, 2008).

Ahora bien, el Sistema Educativo Dominicano tiene la demanda del sector económico de la sociedad en el sentido de formar un sujeto apto para desempeñarse en un mundo globalizado y competitivo, capaz sobre todo de hacer uso adecuado de la tecnología. En tanto que el mundo político demanda un ser capaz de vivir en sociedad, partidario de la democracia y el respeto a las opiniones e ideas de los demás. En cambio el mundo socio-cultural basa su demanda en el cultivo y práctica de los valores, el cuidado del medio ambiente y la solidaridad entre los seres humanos. En tanto que desde la realidad de cada sujeto se demanda estar apto para buscar respuesta a las diferentes problemáticas de la cotidianidad. En todas estas tendencias el hombre es el centro, el eje fundamental.

2.1.2 Antecedentes de los cambios en el sistema educativo

Al término de la llamada década perdida de los años ochenta surgen movimientos dirigidos por sectores del empresariado, de la sociedad civil y de la educación, apoyado por organismos internacionales, quienes alertan al país sobre la proximidad del inicio del nuevo siglo con niveles educativos que se constituyen en el principal obstáculo para salir de la crisis y para enfrentar los retos del crecimiento y el desarrollo sostenible. Luego esta inquietud alcanzó un eco mayor con el encuentro internacional de Jomtien.

Los sistemas educativos de los diferentes países tuvieron en Jomtien un punto de partida para retomar la problemática educativa encaminándola a convertirla en el centro de una preocupación mundial y en la medida que conllevó a un compromiso de las diferentes naciones del mundo impulsando una mejora en la educación y una revalorización de la misma. En la R. D. anterior a este evento asistieron manifestaciones en esa misma dirección, de las cuales podemos señalar la iniciativa de los sectores industriales, de la fundación

CELOF y la asociación de maestros y otros sectores aún y a pesar de que la década de los '80 es tenida, con sobrada razón, como la década perdida en educación y la economía.

La problemática que se vivía a nivel nacional e internacional generó diversos movimientos y escenarios de debates, en los que se plantearon compromisos para la mejora educativa. Destacándose:

- En 1981, el Proyecto Principal de Educación de América Latina y El Caribe, aprobado en Quito, Ecuador. A partir de éste, el país adopta su propio Plan, en el cual se priorizan tres grandes objetivos: a) Escolarización de la población en edad escolar; b) Alfabetización y educación de adultos; c) calidad y eficiencia del Sistema Educativo.

- A finales de 1988, el Plan Educativo, impulsado por la Asociación de Industriales de Herrera, el Instituto Tecnológico de Santo Domingo y la Fundación Friederich Ebert, concitando la participación de empresarios, educadores, investigadores y autoridades educativas, entre otros. Decenas de foros se realizan en los que se analizan las principales limitaciones que afectan a la educación dominicana. En enero del 1990 este grupo propone el Decálogo Educativo que contiene las 10 metas educativas que el país debe lograr.

Lo que pasó en Quito con lo que se planteó allá, se vió limitado porque esta década de los ochenta constituyó la llamada década perdida en educación, implicando un desinterés generalizado y donde una gran parte de los educadores encaminaron sus inquietudes profesionales hacia otras áreas no obstante, en República Dominicana el sector industrial agrupado en EDUCA a partir de 1988 hasta el día de hoy, inició acciones encaminadas a impulsar mejoras en la calidad de la educación, lo que recibiría un mayor empuje a partir de Juntien.

- En 1990, la Conferencia Mundial Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia, conmueve la conciencia mundial al describir de forma

dramática la situación de la educación en la década de los ochenta, en casi todo el mundo, incluyendo los países en desarrollo. En esta reunión todos los países se comprometen a emprender transformaciones significativas en sus sistemas educativos. Aún en los casos de las objeciones de parte de gobernante como acontecía en la República Dominicana.

- En 1990, en nuestro país se organizan instituciones para apoyar los cambios en educación. Destacándose Acción para la Educación Básica, EDUCA, la cual es una iniciativa del empresariado dominicano para impulsar las transformaciones necesarias y mejorar la calidad educativa.

- En 1990, otro evento de incidencia en el campo educativo fue la celebración del VI Congreso Nacional de la Asociación Dominicana de Profesores (ADP), en el cual se aprueba el documento “Situación de la Educación y Perspectivas para el año 2000”, en éste se identifica, según ese gremio, los problemas fundamentales de la Educación Dominicana: 1. Calidad de la Educación; 2. Base legal de la Educación Dominicana; 3. El financiamiento de la Educación; 4. Las condiciones de vida de los Docentes; 5. El analfabetismo; y 6. La información sobre el Sistema Educativo.

- En 1991 se produce el documento Un Pacto con la Patria y el Futuro de la Educación Dominicana, elaborado por la Comisión Presidencial, nombrada mediante el decreto No.209-97 constituido por un grupo de educadores. En éste se acuerda la necesidad de mejorar la condición de los docentes y el compromiso de colocar la educación como elemento fundamental para el desarrollo, con lo que se inicia la revisión de la Ley Orgánica de Educación 2909 del año 1951.

- Del 1992 al 2002, el Plan Decenal de Educación, es una iniciativa global de reforma que se realiza en cumplimiento con los acuerdos de la Conferencia Mundial de Jomtien y los planteamientos del Plan Educativo. En este proceso

se aprueba la Ley General de Educación No.66 en 1997 y se elabora un nuevo currículo enfocado en el constructivismo, el cual se puso en vigencia en 1995.

- En el 2000, en febrero, se celebra la Conferencia de las Américas sobre Educación para Todos, en Santo Domingo. Evento preparatorio del foro de Dakar con los representantes de todos los países de América para evaluar la situación educativa después de Jomtien. En este Foro Mundial Educación para Todos, en Dakar, Senegal, se confirma que la educación es un derecho fundamental y un elemento decisivo para el desarrollo sostenido y que la paz es un medio indispensable para la participación de todos los ciudadanos en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI.

- En el 2001, en marzo, con posterioridad al Foro de Dakar, se reúnen los Ministros de Educación en América Latina y el Caribe en Cochabamba, Bolivia. Se revisan los logros obtenidos, así como los objetivos pendientes previstos en el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe patrocinado por la UNESCO. También se aprueban las recomendaciones de políticas educativas para el inicio del Siglo XXI.

- En 2001, mes de septiembre, se celebra la Conferencia Internacional de Educación. Como resultado de ese evento se recomienda promover la educación como punto de encuentro para aprender y actuar juntos, respetando las demás culturas y las demás lenguas.

- En el 2002, se celebra en la Habana, Cuba, la Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, como recomendación de la reunión de Cochabamba. El nuevo Proyecto se propone estimular cambios en las políticas públicas para hacer efectiva la propuesta de Educación para Todos (Dakar). El sentido de los cambios se fundamenta en el desarrollo integral de las personas en el marco de la diversidad.

- En el 2002, en el ámbito nacional, se elabora el documento, La Escuela no puede sola, juntos lograremos sus metas. Éste resume las propuestas generales y específicas que el Consejo Asesor Externo de la Secretaría de Estado de Educación. Plantea la necesidad de la elaboración de un Plan Estratégico de la educación dominicana para los próximos 10 años.

- Del 2003 al 2013, el Plan de Desarrollo de la Educación Dominicana, su propuesta fundamental es que la Escuela se convierta en el eje central de la transformación del sistema educativo.

En los planes de educación a primado el elemento político partidario. Cada gobierno ha querido tener su propio plan. El de 1992-2002, Plan Decenal fue fruto del consenso de toda la población. Dos propuestas posteriores 2003/2013 y 2008/2018 están influenciadas por tendencias partidarias. Nótese dos fechas consignadas.

2.1.3 La calidad de la educación dominicana

Según el Plan Estratégico de Desarrollo, tomo I, (2003) en el Sistema Educativo Dominicano, se entiende que la educación es de calidad “cuando logra la construcción de saberes, o conocimientos, valores y actitudes adecuados para un desarrollo de sujetos libres, activos, críticos y concientes” (p. 42).

En tanto que en el tomo II (2003), se plantea el lineamiento seis, referido a la calidad de la educación, el cual retoma la construcción del conocimiento. Sosteniendo la “Promoción de aprendizajes significativos vinculados con las necesidades básicas de las personas y de la sociedad del conocimiento que favorezcan el desarrollo de la creatividad, el sentido crítico, la investigación, la innovación y la utilización de las nuevas tecnologías” (p. 58).

El tema de la calidad es preocupación en Latinoamérica y de manera específica en la República Dominicana donde es cuestionada. Así el PNUD (2008), ha señalado como problema mayor de la educación la calidad de los

bachilleres egresados del nivel medio. Esta problemática ha permeado el sistema en todas sus partes. En un estudio realizado por la UNESCO (2002) en nuestro país, se encontró que el alumnado de tercer y cuarto grado de básica tiene niveles de aprovechamiento en lenguaje y matemáticas que se encuentran entre los dos peores de América Latina, situándonos entre las escalas más baja de calidad de la educación en el mundo.

La calidad se logra mediante dos grupos de componentes indisolubles: los Insumos y los Procesos. Tres insumos se consideran particularmente relevantes: el currículo, los recursos didácticos, y las competencias, capacidades y potencialidades de los docentes, personal que en cada escuela está vinculado en forma directa a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El currículo vigente correspondiente a los niveles, Inicial, Básico, Medio General, Técnico y Artístico, data del año 1995. Desde esta fecha la aplicación del currículo procuró un trabajo más creativo en el aula al aplicar procedimientos y estrategias metodológicas más participativas. Procurando en forma progresiva, la descentralización del conocimiento, de la acción y de la figura del profesor, implementando: trabajo en equipo, discusión, análisis, investigación del entorno, problematización, preguntas reflexivas y trabajo por proyectos. Además, un tratamiento de las asignaturas, más articulado a la realidad de las y los estudiantes y de las comunidades en que está ubicada la escuela.

Como desfavorable se presentan las situaciones siguientes:

- a) “La generalidad de los maestros no planifica el proceso de aprendizaje de sus estudiantes” (p. 44). Resaltándose que en los casos que se planifica existe poca coherencia entre lo planificado y lo ejecutado, y entre esta planificación y las orientaciones del currículo, en relación a los propósitos que se plantea, los contenidos a desarrollar y las estrategias a utilizar.

- b) “Poco dominio de los contenidos de matemática y lengua española, y de los enfoques curriculares de las áreas”. (Plan Estratégico de Desarrollo, 2003).

La inversión y el financiamiento de la educación es un criterio de calidad. La Ley de Educación 66-97, contempla en su artículo 197 que el gasto público anual en Educación debe alcanzar en un período de dos años, o sea en el 1999, un mínimo de un 16% del gasto público total o un 4% del producto bruto interno (PBI) estimado para el año corriente, escogiéndose el que fuere mayor de los dos.

El gasto público en educación, sin embargo, como proporción del PIB, desde el 1998 al 2003 no ha pasado del 3%; y como proporción del presupuesto nacional, tampoco se ha situado por encima del 17%. Lo que permite concluir que el Estado Dominicano ha acumulado una gran deuda con la educación nacional. (Plan Estratégico de Desarrollo, tomo II, 2003).

De manera categórica y a modo de síntesis se puede afirmar que los insumos obtenidos y los procesos desarrollados no han favorecido la calidad de la educación dominicana.

2.2 El constructivismo: conceptos, enfoques y tipos

Los antecedentes al constructivismo se remiten a la Grecia clásica encontrándose algunos aspectos del mismo en las obras de Sócrates (Coll, 1993), Platón, Aristóteles, San Agustín, John Locke, Vico, Kant (Bruner, 1986), Pestalozzi, Hegel (Hyppolite, 1998,) y Skinner (Bruner, 1978), entre otros (Rodrigo, 1997). Las aportaciones basadas en las contribuciones de Piaget, Vigotsky, Bruner y Ausubel son las más difundidas en relación al constructivismo. (Garza y Levanthal, 2000; Coll, 1993 y Florez, 1994).

El constructivismo tiene como hipótesis de base que el conocimiento es una construcción que realiza el individuo a partir de su experiencia previa y

mediante su interacción con el medio circundante, lo que implica considerar el potencial existente en cada individuo para construir su propio conocimiento y no sólo recibirlo ya elaborado por otros. Surgió inicialmente como una teoría epistemológica que explica cómo se origina y cómo se modifica el conocimiento; posteriormente se originaron una serie de teorías psicológicas del aprendizaje y varias corrientes pedagógicas y didácticas.

El epistemólogo suizo Jean Piaget (1896-1980) elaboró, inspirado en la filosofía de Kant, una de las teorías epistemológicas constructivistas más influyente. Este autor plantea el enfoque psicogenético, el cual alcanzó una gran ascendencia sobre las subsecuentes elaboraciones psicológicas constructivistas. Sin embargo, nunca elaboró una didáctica constructivista.

Las tesis centrales del constructivismo, según Piaget, son las siguientes:

1. El aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento y no es una copia o absorción de la realidad.
2. El aprendizaje depende del conocimiento previo. La gente usa su conocimiento para construir nuevos conocimientos.
3. El aprendizaje está fuertemente influenciado por la situación en la que tiene lugar, qué aprendemos, depende del contexto en que lo hacemos.

Las teorías del aprendizaje desarrolladas bajo la influencia del psicólogo soviético Lev Vygotsky (1896-1934), conocidas como corrientes socioculturales, agregan a estas tres tesis citadas una cuarta:

4. El aprendizaje tiene lugar, primordialmente, en la interacción social.

Desde sus contextos, el constructivismo citado frecuentemente como una novedad en los sistemas educativos, ha sido considerado por diferentes autores con diferentes significados: movimiento educativo (Serrano, 1989), concepción filosófica (Glaserfelk, 1995), posición en auge, (Carretero y Lemón, 1996)

doctrina psicopedagógica, (García, 2000), perspectiva o concepción (Fairstein y Carretero, 2001), una teoría (Méndez, 2003) y otros más, coinciden en que el constructivismo es una explicación científica acerca del conocimiento.

Obsérvese algunos aportes:

El constructivismo es un movimiento educativo, una forma de concebir el proceso de enseñanza/aprendizaje que comparte unas premisas generales y que luego se diversifica en multitud de tendencias. Cada una de estas tendencias añade a los presupuestos básicos, su forma peculiar de incorporar elementos que provienen de teorías de aprendizaje diversas. (Serrano, 1989, p. 3)

Y por otro lado:

..el constructivismo “es una teoría según la cual el progreso es el resultado de una construcción endógena. Cualesquiera que sean las influencias ambientales que llegan al sujeto, la construcción es interna y obedece a leyes de coherencia que definen los sistemas de pensamiento. (Méndez, 2003, p. 60)

Sin embargo, a diferencia de Méndez y Rodrigo (1997) y Coll (1993 y 1997), coinciden en que el constructivismo no es, en sentido estricto, una teoría del desarrollo o del aprendizaje y aclaran que la finalidad de la concepción constructivista es configurar un esquema de conjunto orientado a analizar, explicar y comprender los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje.

De igual manera, Hidalgo (1993), niega que el constructivismo sea una teoría y afirma que esa explicación remite a una noción que se ha utilizado en términos indicativos y prescriptivos para fundamentar los distintos proyectos de investigación que, en sentido estricto, han permitido hacer relevante un conjunto de reflexiones y conjeturas sobre los procesos de aprendizaje.

A su vez, en el año 2000, García lo definió como una doctrina psicopedagógica, la cual se rige por procesos mentales teniendo la función de organizar el conocimiento, dirigir la percepción y la atención, facilitar la comprensión y guiar el recuerdo.

Otros autores al referirse al constructivismo expresan:

...está emparentado con las teorías de la escuela nueva del cambio del siglo pasado y que en él se investigan, por un lado, los procesos de construcción del conocimiento escolar, tanto el que se da de manera personal como el que se efectúa en asociación de otros y con intervenciones intencionales y, por el otro lado, se proponen nuevas orientaciones para ese propósito. (Braslavsky, 2001, p. 137)

Mientras para Carretero (1997):

...el constructivismo es la idea de que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos– no es un simple producto del ambiente ni el resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se produce día a día como resultado de la interacción entre esos factores. (p. 24)

Para esta investigación, coincidiendo con Carretero, asumo el conocimiento como una construcción por parte del ser humano en sus diferentes manifestaciones y no es una mera copia de la realidad.

Desde esta concepción, considero que la labor de enseñanza implica asumir estrategias metodológicas que puedan atender a los saberes previos del alumnado, a sus necesidades cognitivas y afectivas. Como señala Méndez (2003), éste “tome en cuenta los estilos de aprendizajes y las características psicosociales” (p. 97). Lo anterior conlleva a la identificación del profesorado con lo que hace, a tener una claridad precisa sobre los fines y principios de la educación, así como también una formación pertinente y sobre todo un conocimiento del grupo de alumnos con que trabaja.

Para los fines de esta investigación, asumo el constructivismo como un enfoque pedagógico de trabajo en el proceso de enseñanza y aprendizaje (fundamentado por las teorías de Piaget, Vigotsky, Ausubel, Bruner, entre otros), que se debe desarrollar de manera activa y constructiva, en el cual la enseñanza debe ser un acto de intencionalidad.

A partir de esta postura asumo al y la estudiante como la persona, la cual se constituye en un sujeto integral, pensante, innovador, e imaginario. Poseedor de un potencial intelectual, y la educación es el recurso fundamental para propiciar el espacio para su desarrollo en lo académico y en lo socio-afectivo.

Existen tres tendencias constructivistas fundamentales: Radical, Psicogenético y Social.

Tabla 1: Enfoques constructivistas

Enfoques constructivistas	Autor	Planteamiento
Constructivismo Radical	Glaserfeld	El conocimiento y la realidad misma son construcciones de la mente. El conocimiento es construido por el sujeto. La realidad es producto de nuestras percepciones y del lenguaje.
Constructivismo Psicogénico	Jean Piaget	El sujeto construye su propio conocimiento, con una actividad mental que obedece a una necesidad internas vinculadas al desarrollo evolutivo. El conocimiento se da en una relación dinámica sujeto y objeto de conocimiento.
Constructivismo social	Vigotsky	Centra su atención en las interacciones sociales de clase. Plantea como fundamento del desarrollo cognoscitivo la actividad social.

Fuente: elaboración de la autora, tomado de Barrero y cols (2000)

La relación sujeto-realidad externa contrasta en éstas tres posiciones: para el constructivismo radical en la mente se experimenta todo el proceso, aún la realidad misma. En tanto para el constructivismo psicológico el conocimiento es el resultado de la relación sujeto-objeto, el proceso se da a nivel mental. Mientras que el constructivismo social prioriza las interacciones sociales para el desarrollo mental, por medio de la actividad social de las personas.

En tanto, según Coll (1993), es posible distinguir cuatro tipos de constructivismo: primero el inspirado en la teoría genética de Piaget; segundo el de las teorías del aprendizaje verbal significativo de los organizadores previos y de la asimilación propuesta por Ausubel; tercero, el inspirado en la psicología cognitiva y cuarto, el que se deriva de la teoría sociocultural propuesta por Vigotsky.

A su vez, Carretero y Lemón (1996) aseguran que existen tres tipos de constructivismos: 1) el filosófico o epistemológico general que ha inspirado el

trabajo empírico de tipo psicológico y que, a su vez, se ha visto refrendado por éste; 2) el que contiene las conclusiones que se han derivado de la investigación psicológica evolutiva o cognitiva sobre la adquisición de conocimiento y; 3) el de las implicaciones de dichas investigaciones para la actividad educativa y las investigaciones sobre condiciones en las que se aprenden y se enseñan los nuevos conocimientos.

Posteriormente, el mismo Carretero en el 1997 indicó que puede hablarse de tres tipos de constructivismo, los cuales presentó de manera coloquial:

1º - **El aprendizaje es una actividad solitaria.** Casi un vicio solitario, en la medida en que la visión de Piaget, Ausubel y la Psicología cognitiva se basa en la idea de un individuo que aprende al margen de su contexto social.

2º - **Con amigos se aprende mejor.** Esta posición ha sido mantenida por investigadores constructivistas que pueden considerarse a medio camino entre las aportaciones piagetianas y cognitivas y las vygotskianas.

3º - **Sin amigos no se puede aprender.** Esta sería la posición vygotskiana radical que en la actualidad ha conducido a posiciones como la "cognición situada" (en un contexto social). Desde esta posición se postula que el conocimiento no es un producto individual sino social.

Carretero no pretende señalar que de las tres posiciones, una sea más correcta que otras, sino más bien plantea que las tres son complementarias.

El constructivismo, como sucede con cualquier doctrina o teoría, alberga en su interior una variedad de escuelas y orientaciones que mantienen ciertas diferencias de enfoque y contenido, lo cual ha quedado evidenciado aquí.

Otra clasificación ha agrupado el constructivismo en cuatro tipos: piagetiano, humano, social y radical.

El constructivismo piagetiano, que adopta su nombre de Jean Piaget, es el que sigue más de cerca las aportaciones de ese pedagogo, particularmente aquellas que tienen relación con la epistemología evolutiva. Es decir, el conocimiento sobre la forma de construir el pensamiento de acuerdo con las etapas psicoevolutivas de los niños. Este está expuesto de manera expresa en el sistema educativo dominicano.

El constructivismo piagetiano tuvo un momento particularmente influyente durante las décadas de 1960 y 1970, impulsando numerosos proyectos de investigación e innovación educativa. En lo planteado por Piaget, la idea de la asimilación es clave, considerando la nueva información que llega a una persona es "asimilada" en función de lo que previamente hubiera adquirido. Muchas veces se necesita luego una acomodación de lo aprendido, por lo que debe haber una transformación de los esquemas del pensamiento en función de las nuevas circunstancias.

Por su parte, el constructivismo humano, surge de las aportaciones de Ausubel sobre el aprendizaje significativo, a los que se añaden las posteriores contribuciones neurobiológicas de Novak.

En tanto que el constructivismo social se funda en la importancia de las ideas alternativas y del cambio conceptual, además de las teorías sobre el procesamiento de la información. Para esta versión del constructivismo tiene gran importancia las interacciones sociales entre los que aprenden, proceso que se da fundamentalmente a nivel de aula, aunque no exclusivamente.

Finalmente, se ha denominado como constructivismo radical (Glaserfeld, 1995) una corriente que rechaza la idea según la cual lo que se construye en la

mente del que aprende es un reflejo de algo existente fuera de su pensamiento. En realidad, se trata de una concepción que niega la posibilidad de una transmisión de conocimientos del profesor al alumno, ya que ambos construyen estrictamente sus significados. En el cual el enseñante es también un aprendiz. Concepción esta que requiere de ser asimilada por parte del profesorado superando la visión que lo convierte en poseedor único del saber.

Los constructivistas radicales conciben la construcción de saberes desde una vertiente darwinista y adaptativa, es decir, el proceso cognitivo tiene su razón de ser en la adaptación al medio y no en el descubrimiento de una realidad objetiva. A diferencia de los otros constructivismos, en general calificables como realistas, el constructivismo radical es idealista porque concibe el mundo como una construcción del pensamiento y, por tanto, depende de él.

2.2.1 El profesorado y la concepción constructivista

La adopción de posiciones en la vida, está determinada por las actitudes que se van conformando y por las concepciones que se van asumiendo frente a los diferentes fenómenos de la realidad en cada contexto en particular. En este sentido la concepción constructivista que posee el profesorado se debe de entender como:

Un marco explicativo que partiendo de la consideración social y socializadora de la educación escolar, integra aportaciones diversas cuyo denominador común lo constituye un acuerdo en torno a los principios constructivistas. (Solé y Coll, 1998, p. 8)

La concepción de la educación, no debe ser vista como un conjunto de recetas, sino más bien como un conjunto de postulados que permitan, dentro de lo posible, diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza. El profesorado, en esta tarea, es el principal responsable y quien necesita para el desempeño de sus funciones asistirse de determinados referentes que justifiquen y fundamenten su actuación.

Por consiguiente, el profesorado debe contar con marcos explicativos que les permitan interpretar, analizar e intervenir en esa realidad. Necesita estas teorías para poder contar con los referentes adecuados a la hora de contextualizar y priorizar metas y finalidades, planificar sus actuaciones, analizar sus desarrollos y, si hace falta, modificarlos para que se adecue a los resultados que se esperan. Por todo esto, es de esperar, que dichas teorías serán adecuadas en función de que puedan o no ofrecer alguna explicación acerca de las interrogantes que se van planteando a lo largo de la práctica educativa, o bien en la medida en que dicha explicación le permita articular diversas respuestas dentro de un marco coherente.

Los actores del proceso educativo requieren de la motivación y la creatividad para dar respuesta a las diferentes problemáticas. La práctica educativa debe estar orientada por concepciones, posiciones y teorías que conformen el marco teórico de acción. Solé y Coll (1998) plantean que “Si aceptamos que la enseñanza es exclusiva o fundamentalmente una actividad rutinaria, estática y más bien estereotipada...” (p. 9), entonces no se necesitarían teorías que enriquezcan y conformen el marco teórico que empujara la acción educativa, en ese caso, las recetas rutinarias serían lo más adecuado. Además, la planificación de la educación tiene que propiciar la creatividad y la participación de todos los actores.

La educación escolar es un proyecto social que toma cuerpo y se desarrolla en una institución que también es social, la escuela. Esto obliga, por una parte, a realizar una lectura social de fenómenos como el aprendizaje, y por otra parte se necesita realizar una explicación de cómo afecta dicho aprendizaje al desarrollo humano, entendiéndolo como un proceso de enriquecimiento cultural personal. Por lo que Solé y Coll (1998) plantearon que “...necesitamos teorías que no opongan aprendizaje, cultura, enseñanza y desarrollo...” (p. 11), por consiguiente, que no ignoren su interrelación, sino que las integren en una explicación articulada y que además expliquen como todo ello se produce dentro

del marco espacial de la escuela. Esto es lo que pretende la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza.

Desde esta concepción, del aprendizaje y de la enseñanza, se entiende que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, entendiendo este desarrollo como global, lo que supone que se debe incluir desde las capacidades de desarrollo personal, social, de relación interpersonal, motrices, hasta las cognitivas.

El aprendizaje en el enfoque constructivista debe concebirse, no como una reproducción de la realidad, sino como una integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya se poseen, con una determinada estructura y organización, la cual varía al establecer los nuevos nudos y relaciones, en cada aprendizaje que se realiza. Esta construcción, si bien la realiza el alumnado y es obra suya, necesita de un elemento externo, que garantice que la construcción realizada por éste sea la apropiada, que de alguna manera lleve al alumnado a lograrla, haciendo referencia al profesorado.

Este elemento externo al proceso pero de vital importancia para su consecución como lo es el profesorado, asumirá el rol de orientador y promotor de la construcción que debe de realizar el alumnado. En definitiva, la concepción constructivista asume que en la escuela el alumnado aprende y se desarrolla en la medida en que puede construir significados que estén de acuerdo con los contenidos que figuran en los curriculums escolares. Esta construcción implica, por un lado una aportación activa y global por parte del alumnado y por otro una guía por parte del profesorado que actúa como mediador entre el alumnado y la cultura.

Visto así, la concepción constructivista ofrece al profesorado un marco de referencia que le proporciona criterios que a su vez le permiten comprender lo que ocurre en el aula y posibiliten, de esta manera, que el profesorado pueda

corregir o cambiar el rumbo de los acontecimientos en este entorno. Además, este marco, le permite tomar decisiones oportunas al momento de planificar y enrumbar el proceso enseñanza-aprendizaje.

2.2.2 La concepción constructivista del aprendizaje

Solé y Coll (1998), han planteado como evidente que “a través de la escuela –y a través de la familia, de los medios de comunicación- entramos en contacto con una cultura determinada, y que en ese sentido, se contribuye a su conservación”. (p. 14) Por lo que debe considerarse su relación dinámica, de influencias mutuas.

Es reconocido, a su vez, por la mayoría de los actores del proceso educativo el carácter social y socializador de la escuela y la importancia de éste para promover el desarrollo en la medida en que promueve la actividad mental constructiva del alumno y la alumna. Sin dejar de lado su papel activo, así como también la función educadora de los padres, quienes constituyen un complemento de la labor educativa de la institución escolar.

Solo en la medida en que la educación promueva la actividad mental constructiva del alumnado es que se puede promover su desarrollo, el cual le hará una persona única e irrepetible en un grupo social determinado.

En este sentido Solé y Coll (1998) apuntan que:

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, y no sólo en el ámbito cognitivo; la educación es motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices. (p. 15).

Agregando, que parte también de un consenso ya bastante aceptado en relación al carácter activo del aprendizaje, lo que lleva a aceptar que éste es

fruto de una construcción personal, pero en la que no interviene sólo el sujeto que aprende; los otros significativos y los agentes culturales, son piezas imprescindibles para esa construcción personal, para ese desarrollo que aludimos. Entonces, el proceso enseñanza-aprendizaje debe enmarcarse en un paradigma identificado que guarde coherencia con esta concepción.

En este sentido veamos lo planteado por Torres (1993):

Desde el punto de vista constructivista el proceso de enseñanza-aprendizaje cambia radicalmente. Si los estudiantes aprenden ellos construyen sus propios conocimientos a través de un proceso de equilibración dinámica, de conflictos cognitivos de acomodación y asimilación por lo tanto, los estudiantes no pueden aprender lo que ellos reciben ya hecho. Primero que todo, ellos actualmente aprenden cuando tienen la oportunidad de construir o redescubrir el contenido o la información. En segundo lugar es posible que ellos no tengan disponibles las estructuras necesarias para comprender las construcciones del docente. De otra parte, la enseñanza no puede descansar sobre la transmisión de ideas y de conocimientos. (p. 16)

A partir este postulado considero, que el carácter activo del aprendizaje, es lo que realmente lleva a aceptar a éste como fruto de una construcción personal. Con la intervención de elementos, a saber: el papel mediador del profesorado, los agentes culturales, la interacción con otros significados. Por lo que es necesario señalar la importancia de que el alumnado juegue su rol activo en el proceso, rol que se caracteriza por elementos específicos como: motivación, participación, construcción, creatividad, colaboración, integración, curiosidad, entre otros. De lo que se trata es, de si el alumnado está conciente de lo quede asumir en su propio aprendizaje.

2.3 Formación docente

Según Lucio (1994), en el constructivismo se plantea que el papel del profesorado no es el de transmitir el conocimiento, sino el de propiciar los instrumentos para que el alumno lo construya a partir de su saber previo. Para conseguir los cambios que queremos se requiere, entre otras medidas, una

adecuada formación docente, que le forme en el dominio de estrategias innovadoras y apropiadas de enseñanza.

En este sentido Zeichner (1990a) afirma que el objetivo de los programas de formación docente debe ser:

Preparar profesores que tengan perspectivas críticas sobre las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales y un compromiso moral para contribuir a la corrección de tales desigualdades mediante las actividades cotidianas en el aula y en la escuela. (p. 32).

Según Martínez (1997), la formación del profesorado debe privilegiar la formación de los procesos reflexivos, tanto por lo que se refiere a su vertiente teórica (conocimiento de lo que significa reflexionar sobre la práctica, de su importancia en el ejercicio de la docencia y de cuáles son los procesos, métodos y técnicas que favorecen la reflexión) como en su vertiente práctica que exige a los futuros profesores ejercitarse en la reflexión, sobre los procesos formativos en los que se encuentran implicados como estudiantes, tomando contacto con modelos concretos de reflexión sobre la práctica y con profesores reflexivos.

Liston y Zeichner (1997) han considerado que la formación profesional recibida por el profesorado “debe aspirar directamente a educar a docentes capaces de identificar y organizar sus propósitos, de escoger las estrategias pedagógicas o los medios adecuados, que conozcan y comprendan los contenidos que deben enseñar, que comprendan las experiencias sociales y las orientaciones cognitivas de sus alumnos y con quienes pueda contarse para dar razones de sus acciones”. (p. 64)

Referido a la misma problemática la UNESCO (2003) plantea:

La falta de pertinencia del modelo de formación – capacitación docente vigente, unida a las limitadas condiciones de vida y de trabajo de los docentes, incide en una práctica educativa de baja calidad y en las posibilidades de producir verdaderos cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 38)

La formación docente debe abarcar los planos: conceptual, reflexivo y práctico. Es importante ofrecer al profesorado una formación que incluya fundamentos conceptuales, pero que no se restrinja a éstos, sino que incluya una reflexión sobre su propia práctica docente y la posibilidad de generar alternativas de trabajo efectivas. (Díaz y Hernández, 2001).

Los tres ejes alrededor de los cuales se conformaran un programa de formación docente que asegure la pertinencia, la aplicabilidad y la permanencia de lo aprendido, según Díaz y Hernández (2001), son:

1. El de la adquisición y profundización de un marco teórico-conceptual sobre los procesos individuales, interpersonales y grupales que intervienen en el aula y posibilitan la adquisición de un aprendizaje significativo.
2. El de la reflexión crítica en y sobre la propia práctica docente, con la intención de proporcionarle instrumentos de análisis de su quehacer, tanto a nivel de la organización escolar y curricular, como en el contexto de aula.
3. El que conduce a la generación de prácticas alternativas innovadoras a su labor docente, que le permitan una intervención directa sobre los procesos educativos. (p. 8)

Todo lo anterior apunta, a que el profesorado sea un profesional autónomo, reflexivo y creativo, que su práctica incluya la reflexión continua sobre sus acciones, para contribuir con el cambio y la mejora en la educación dominicana. Lo que se corresponde con lo planteado en la Dimensión Pedagógica y el Modelo Educativo del Instituto Luis Núñez Molina, desde la década de los años '90.

2.3.1 Perspectiva de la Formación Docente

La función y la formación del docente se han enfocado desde diferentes perspectivas y según diferentes autores.

Hartnett y Naish, 1988; Ferry, 1991 y Zeichner, 1983, 1992, 1993, citado por Martínez, A. (1997), presentan cuatro perspectivas fundamentales en los modelos de formación para el ejercicio profesional: la perspectiva artesanal, o “de oficio”; la perspectiva personalista, centrada en la persona; la perspectiva técnica o de “expertos” y la de indagación y reflexión sobre la práctica, que añade la versión crítica o “ideológica”. Cada una de ellas parte de la consideración de la figura del profesorado respectivamente, como un artesano/a, un técnico/a, una persona y un profesional que reflexiona críticamente sobre su práctica desde una particular ideología educativa.

A su vez, Pérez Gómez (1998) afirmó que la función y formación docente se enfoca a partir de la enseñanza para la comprensión, desde cuatro perspectivas: la académica, la técnica, la práctica y de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.

La perspectiva académica en la formación del profesorado resalta el hecho de que la enseñanza es un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad.

La perspectiva técnica es amplia e influyente, asume la práctica como racionalidad técnica o instrumental, heredada del positivismo. Desde esta es necesario reconocer una jerarquía en los niveles de conocimientos y un proceso lógico de derivación entre los mismos.

La perspectiva práctica se fundamenta en el supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en

gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.

Por último, la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, concibe la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principio de procedimiento que rijan y realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo.

El desarrollo de la formación docente demanda una comprensión de la naturaleza del conocimiento expresado en un arte de la enseñanza y del aprendizaje, este arte de enseñar necesita contenido por eso la formación del profesorado está sujeta al currículo y a los procesos reflexivos que debe desarrollar, entiendo que el profesorado es el protagonista de su propia formación, dejándose influir de manera reflexiva y crítica.

Martínez (1997) considera:

... que la formación docente debe privilegiar la promoción de los procesos reflexivos, tanto por lo que se refiere a su vertiente teórica - conocimiento de o que significa reflexionar sobre la práctica, de su importancia en el ejercicio de la docencia y de cuáles son los procesos, métodos y técnicas que favorecen la reflexión-... (p. 9)

De acuerdo con Listón y Zeichner (1997) el proceso de formación docente se ha visto influenciado y limitado por fuerzas en las instituciones de educación superior y fuera de ellas, parecieran que se quiere arruinar el proceso de formación reflexiva de los docentes. Este planteamiento despierta mi interés en función de lo que piensan y como actúan los formadores del profesorado en la República Dominicana.

2.3.2 Dimensiones de la formación docente

Davini (2001) presenta tres dimensiones que pueden estar presentes dentro de una misma asignatura de los planes de estudio de las carreras de educación, con mayor o menor énfasis según la orientación de cada una. Suponen el desarrollo de estrategias diferenciadas pero articuladas entre sí, con vista a un proceso de formación integral.

La formación docente incluye dimensiones y estrategias de:

- a) Actualización permanente en los conocimientos pedagógicos, científicos y tecnológicos que corresponden a la esfera de la labor. Esta dimensión se centra en la difusión, la circulación y el análisis de conocimientos sistemáticos elaborados en las distintas especialidades del saber.
- b) Análisis del contexto social de la escolarización y de los supuestos y compromisos que subyacen a los distintos programas escolares.
- c) La reflexión sobre la práctica en el contexto específico y el desarrollo de alternativas para la acción en la escuela y en el aula, como ámbito de concreción de todas las otras dimensiones y espacio de construcción colectiva de la enseñanza.

2.3.3 Fases y ámbitos de la formación docente

Davini (2001) además, ha establecido dos fases y ámbitos principales de formación de los docentes:

1. La preparación inicial o de grado en el ámbito de las escuelas, institutos o universidad, conforme a planes de estudio; y
2. La socialización profesional, que se desarrolla en el espacio institucional de la escuela, en los puestos de trabajo docente en los que, finalmente, el docente aprende las reglas del oficio.

Estas fases son las principales pero no las únicas. Existe una fase previa a ambas, que ha sido destacada por diversos estudios. Ella se refiere a: la biografía escolar de los estudiantes, como producto de la trayectoria anterior a su ingreso a las instituciones de formación inicial. A través de su experiencia como alumnos, orientarían, en buena medida, las formas de asumir su propio papel como docente.

En síntesis, la formación del profesorado debe considerarse un proceso dinámico y cambiante, adaptable a las transformaciones que presentan los nuevos tiempos, y propiciar actitudes de disposición favorable a los cambios. Debe considerarse lo planteado por Aspy, quien en el año de 1972 señaló que la formación (formación académica) precisa determinar que los docentes comiencen a cambiar sus actitudes.

2.4 Las actitudes

El concepto de actitud se originó en el campo de la psicología social introducido por Tholmas y Znaniechi en el 1918, quienes introdujeron este concepto y lo definieron como proceso mental, individual que determina las respuestas actuales, como las potenciales de cada persona en el mundo social. Citado por Batista (1982).

A su vez, para Eagly y Chaiken (1995) y Perloff (2003), citado por Feldman (2005) las actitudes son evaluaciones aprendidas sobre una determinada persona, comportamiento, creencia o cosa.

De acuerdo con Myers (2005), una actitud es una “reacción evaluativa favorable o desfavorable, hacia algo o alguien, que se manifiesta en nuestras creencias, sentimientos o en la intención del comportamiento” (p.136). Según expresa Dilts (2002), las actitudes son como los filtros a través de los cuales percibimos la realidad. En tanto, para Araya (2002), la actitud consiste en una estructura particular de la orientación en la conducta de las personas, cuya

función es dinamizar y regular su acción, expresando una muy estrecha relación entre conductas y actitudes.

Una actitud es considerada una forma de respuesta, a alguien o a algo, aprendida y relativamente permanente. Las actitudes por ser aprendidas pueden ser diferenciadas de los motivos bio-sociales como el hambre, la sed y el sexo, que no son aprendidas. Las actitudes tienden a permanecer bastantes estables con el tiempo. Estas son dirigidas siempre hacia un objeto o idea particular. Las actitudes raras veces son asunto individual; generalmente son tomadas de grupos a los que debemos nuestra mayor simpatía.

Vander (1986) determina que una actitud es una tendencia o predisposición, adquirida y relativamente duradera, a evaluar de determinado modo a una persona, suceso o situación y actuar en consonancia con dicha evaluación. Constituye una orientación social, una inclinación subyacente a responder a algo de manera favorable o desfavorable. En tal sentido una actitud es un estado de ánimo.

Al igual que Rodríguez (1993), concibo la actitud como:

...una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto." (p. 338)

Desde estos planteamientos considero las actitudes como forma de respuesta, son aprendidas y se construyen mediante la interacción social, se van formando con las experiencias que se viven; tienden a permanecer bastante estable en el tiempo, rara vez son asunto individual y pueden guiar la conducta hacia algo. De esta manera el comportamiento de las personas evidencia sus creencias y valores, configurándose a partir de los procesos de pensamiento y acción que experimentan los sujetos.

2.4.1 Formación de las actitudes

Con frecuencia, las actitudes se adquieren de otras personas a través del aprendizaje social. La interacción diaria es una fuente primordial en la conformación de las actitudes, todos tenemos determinadas actitudes ante los objetos que conocemos, y formamos actitudes nuevas ante los objetos que para nosotros son también nuevos. Tal aprendizaje sucede a través de varios procesos; como son: el condicionamiento clásico, el condicionamiento instrumental o el aprendizaje observacional. (Baron y Byrne, 2005).

En el condicionamiento clásico se forman nuevas actitudes basándose en el aprendizaje por asociación, de esta misma manera se da también el instrumental, básicamente aprendiendo de los padres. En tanto que por el condicionamiento observacional se adquieren nuevas formas de comportamiento o pensamiento a través de la observación del comportamiento de otros y otras, o sea por el ejemplo.

Las actitudes también se pueden formar sobre la base de la comparación social. Existe la tendencia a compararnos con otras personas para determinar si nuestra perspectiva de la realidad social es o no correcta. De esta manera los demás se constituyen en referentes. Para ser similares a otros individuos a quienes respetamos o que nos agradan y con frecuencia aceptamos sus actitudes.

Tabla 2: Procesos por medio de los cuales se forman actitudes

Proceso	Explicación
El condicionamiento clásico: Aprendizaje basado en la asociación.	El aprendizaje basado en la asociación, puede suceder por debajo del nivel de atención consciente, incluso cuando la persona no se da cuenta del estímulo que sirve como base para este tipo de condicionamiento. Las actitudes también pueden ser influidas por el condicionamiento subliminal, condicionamiento clásico que sucede en ausencia de una atención consciente al estímulo implicado. En esta categoría también se pueden adquirir actitudes por medio del condicionamiento instrumental, los padres (y otros/as adultos/as) juegan un rol activo moldeando las actitudes de los más jóvenes recompensando con sonrisas, aprobaciones o abrazos a los niños para establecer así las posiciones "correctas", aquellas que los mismos padres favorecen.
El aprendizaje observacional: Aprender a través del ejemplo.	Aprender a través del ejemplo, una forma básica de aprendizaje en la cual las personas adquieren nuevas formas de comportamiento o pensamiento a través de la observación del comportamiento de otros y otras, este aprendizaje parece jugar un rol importante en lo que a formación de actitudes se refiere.
Comparación social y formación de actitudes: una base para el aprendizaje observacional.	La tendencia a compararnos con otras personas para determinar si nuestra perspectiva de la realidad social es o no correcta. Para ser similares a otros individuos a quienes respetamos o que nos agradan con frecuencia aceptamos sus actitudes.

Fuente: Elaboración de la autora, tomado de Baron y Byrne (2005, p. 125-128)

Una vez formada, es muy difícil que se modifique una actitud. Ello depende en gran medida del hecho de que muchas creencias, convicciones y juicios se remiten a la familia de origen, a este posible cambio le llamamos componente evolutivo de actitud. En efecto, las actitudes pueden haberse formado desde los primeros años de vida y haberse reforzado después, en tanto otras actitudes se aprenden de la sociedad. Como es el caso de las actitudes que conforman el profesorado ante el constructivismo desde el ambiente educativo, a partir de la formación docente recibida, la práctica de aula y la influencia del grupo.

2.4.2 Desarrollo de las actitudes

Existen tres principios fundamentales que explican las actitudes: principio de asociación, de transferencia y de satisfacción necesaria.

Las actitudes aprendidas por asociación y por satisfacción necesaria son a menudo caracterizadas, en las primeras etapas de su desarrollo, por la incapacidad del sujeto para entender por qué siente y reacciona como lo hace. Esta incapacidad lo hace especialmente atento a los pensamientos y creencias de los demás, y puede fácilmente adoptar éstas como medios de justificar sus propios sentimientos y tendencias a la reacción y el principio de la transferencia, que ayuda a explicar cómo aprendemos actitudes de otras personas, especialmente los elementos de pensamientos-creencias.

Según Lombert (1979), aprendemos a temer y a evitar las personas o cosas asociadas con sucesos desagradables, y a simpatizar y acercarnos a las asociadas con hechos placenteros. Mediante el evitar (en el primer caso) y el acercarnos (en el segundo) a personas y cosas, otorgamos satisfacción a necesidades básicas del placer o de comodidad.

En la práctica, aprendemos actitudes por medio de la transferencia, esencialmente de la misma manera como aprendemos significaciones de conceptos por medio de la educación. Pero no incorporamos todas las actitudes orientadas hacia nosotros; el que seamos selectivos en las actitudes que

captamos, indica que la satisfacción necesaria está comúnmente implícita cuando las actitudes son objeto de transferencia.

Es necesario resaltar que las actitudes desempeñan un papel esencial en la determinación de la conducta. Tal como lo planteado por Araya (2002) en cuanto existe una estrecha relación entre conductas y actitudes. En la manera que afecta el juicio sobre los demás y percepciones relativas influyendo en la velocidad y eficiencia del aprendizaje, ayudando a determinar los grupos con los que se hacen asociaciones, la profesión que se escoge y hasta la filosofía de vida que se asume.

En el caso del profesorado la configuración de sus actitudes va a estar determinada por la forma que le influyen dos elementos básicos: la formación recibida y la experiencia generada a partir de su práctica educativa.

En la configuración de actitudes la persona asume una postura frente a un determinado fenómeno, en el caso particular del profesorado, está referida a como han ido formando su actitud ante el constructivismo, considerando la influencia que ha tenido desde la formación recibida y la experiencia acumulada a partir de su práctica educativa.

2.4.3 Funciones de las actitudes

En la consideración de Lombert (1979), las actitudes:

...desempeñan un papel esencial en la determinación de la conducta; por ejemplo: afectando nuestros juicios sobre los demás y percepciones relativas, influyendo en la velocidad y eficiencia de nuestro aprendizaje, ayudando a determinar los grupos con los que nos asociamos, las profesiones que finalmente escogemos y hasta las filosofías que normarán nuestras vidas." (p. 97)

Según los estudios presentados por Baron, las actitudes tienen diferentes funciones y resultan de utilidad en diversos sentidos. Así Baron y Byrne (2005) expresaron que "...las actitudes son útiles en términos de que nos ayudan a darle sentido a nuestro mundo social aunque, como otros marcos cognitivos y

atajos mentales, pueden conducirnos algunas veces por mal camino” (p. 130). Esta función cognitiva nos permite expresar nuestros valores centrales o creencias constituyéndose en autoexpresión o autoidentidad. Las funciones de autoestima, de autodefensa y de motivación nos permiten proteger nuestra imagen, sentimientos e información. Obsérvese en detalle la descripción de estas funciones en el cuadro número tres, a continuación:

Tabla 3: Funciones de las actitudes según Baron y Byrne

Función	Descripción
Cognitiva	Las actitudes parecen operar como esquemas que nos ayudan a interpretar y procesar muchos tipos de información. Vemos como más convincente y adecuada la información que ofrece soporte a nuestras actitudes que la información que las refuta. De igual manera, percibimos a las fuentes que proporcionan evidencia contraria a nuestros puntos de vista como altamente dudosas.
De autoexpresión o autoidentidad	Nos permiten expresar nuestros valores centrales o creencias. Por ejemplo, si ser políticamente liberal es crucial para tu autoidentidad, encontrarás importante tener actitudes pro- ambientales porque te permitirá expresar tus creencias centrales.
De autoestima	Nos ayuda a mantener o realzar nuestros sentimientos de confianza hacia nosotros mismos.
De autodefensa	Ayuda a la gente a protegerse de información no deseada acerca de ellos mismos.
De Motivación	A causar buena impresión. A menudo deseamos causar una buena impresión en otros y una manera de hacerlo es expresar el punto de vista “pertinente”.

Fuente: Elaboración de la autora, tomado de Baron y Byrne (2005).

Desde el punto de vista de Katz (1984) las funciones de las actitudes son de adaptación, de defensa del yo, de expresión de valores y de conocimiento. Las cuales pueden desempeñar las actitudes en la personalidad con relación a sus bases motivacionales. Obsérvese sus descripciones en la tabla número cuatro que sigue:

Tabla 4: Funciones de las actitudes según Katz

Función	Descripción
De adaptación	Los seres humanos procuran maximizar las recompensas y minimizar las penalidades, por lo tanto desarrollan actitudes que los ayudan a cumplir con ese objetivo. Tienden a favorecer a partidos o candidatos políticos que promuevan su fortuna económica.
De defensa del yo	Ciertas actitudes sirven para protegernos de reconocer variedades básicas sobre nosotros mismos o sobre la dura realidad de la vida. Actúan a manera de mecanismo de defensa evitándonos padecer un dolor interior uno se esos mecanismos es la proyección: atribuimos a otros ciertos rasgos nuestros que consideramos inaceptables y hacerlo así nos disociamos de tales rasgos.
De expresión de valores	Estas actitudes nos ayudan a dar expresión positiva a nuestro valores centrales y al tipo de persona que imaginamos ser; refuerzan nuestro sentimiento de autorrealización y expresión de sí.
De conocimiento	En la vida procuramos alcanzar cierto grado de orden, claridad en nuestro marco personal de referencia, buscamos comprender los acontecimientos que nos afectan y conferirles sentido. Las actitudes nos ayudan al suministrarnos patrones de evaluación, mientras que los estereotipos nos brindan orden y claridad respecto de las complejas y desconcertantes cuestiones que obedecen a las diferencias humanas.

Fuente: Elaboración de la autora, tomado de Katz (1984).

De las diversas funciones atribuidas por Baron y Katz se puede interpretar similitudes y diferencias en los tipos de función; existe similitud en la función cognitiva de Baron y la de conocimiento de Katz, en tanto ayudan a comprender e interpretar muchos tipos de acontecimientos y de informaciones. La de autoexpresión o identidad con la de expresión de valores, dado que permiten expresar nuestros valores centrales. Las funciones de autoestima y de autodefensa con la de defensa del yo, posibilitan proteger sentimientos e información y realidades de la vida.

Existen divergencias en las funciones de motivación y de adaptación, en tanto la primera nos motiva a causar buena impresión ante los demás y la de adaptación procura maximizar las recompensas y minimizar las penalidades, desarrollando actitudes que cumplan con ese objetivo.

2.4.4 Componentes de la actitud

De acuerdo con Morales y cols (1994) la actitud está compuesta por tres elementos, a saber: el Cognitivo, el Afectivo y el Conductual. Los tres están íntimamente interrelacionados, y han permitido establecer la llamada concepción tridimensional en la formación de las actitudes.

El componente cognitivo se refiere a lo que piensa, consta de las percepciones, pensamientos y creencias de la persona sobre el objeto de la actitud, en este caso el constructivismo, y de la información que se posea sobre él. Este componente se va formando en el proceso de formación que el profesorado va participando.

El afectivo o emocional se refiere a lo que siente, la persona o el profesorado en el caso presente, está constituido por expresiones de sentimiento hacia el objeto de referencia. Recoge todas aquellas emociones y sentimientos que despierta el constructivismo. Son reacciones subjetivas bien sean positivas o negativas, al igual de de acercamiento o huida.

Por último **el componente conductual** aparece vinculado a las actuaciones en relación con el objeto de las actitudes. Se refiere a la tendencia a manifestar los pensamientos y emociones, las disposiciones e intenciones hacia el objeto, así como las acciones dirigidas hacia él, las que a su vez, Wachel y cols (2002) sostienen que “se presume que nuestras actitudes determinan, al menos en parte, nuestros actos”. Las actitudes las podemos conocer por medio de las creencias y por medio de los actos que se realizan, es decir por medio de la conducta.

En este sentido, Icek Ajzen, junto con Martin Fishbein (1977), concluyó:

...que las propias *a)* actitudes, *b)* normas sociales percibidas y *c)* sentimientos de control determina, conjuntamente, las intenciones de uno, las que a su vez guían el comportamiento. (Citado por Myers, 2005, p.140)

En este sentido pretendo indagar qué creen los docentes del constructivismo, qué creen ellos de este enfoque, qué ha impedido su aplicación, por qué las actitudes ante él no son favorables. Muchos investigadores han dado por sentado que las actitudes ocupan un lugar decisivo en nuestra conformación mental y como consecuencia, afectan nuestra manera de actuar. Desde este ángulo, las actitudes son motores poderosos que brindan la energía para nuestro comportamiento y lo dirigen; preparándonos para cierta clase de acción. Entender nuestras actitudes es entender nuestra conducta, al igual que en los demás, ya que las mismas permiten predecir con bastante exactitud nuestras acciones.

Tabla 5: Propiedades de las actitudes

PROPIEDADES	DEFINICION
Dirección	Entendida ésta como la distancia psicológica, positiva o negativa, frente al objeto de la actitud. De la actitud frente a un objeto se piensa en términos de sentimientos positivos o negativos, con la opción de una posición neutra (o indiferente o ambivalente).
Ambivalencia	Indica que frente a un objeto pueden existir componentes tanto favorable como desfavorable.
Magnitud	Se refiere al grado de favorabilidad o desfavorabilidad del sentimiento frente al objeto psicológico de la actitud. Usualmente las escuelas de actitud miden esta propiedad.
Intensidad	Esta es una característica que habitualmente se confunde con la magnitud; se refiere a qué tan fuerte es el sentimiento, favorable o desfavorable, experimentado frente al objeto.
Centralidad o prominencia	Entendida como la importancia del objeto para la persona, o también la prontitud con que ésta pueda expresar la actitud.
Prominencia afectiva	Se refiere al grado hasta el cual la percepción del objeto por parte de la persona está dominada por contenidos afectivos.
Complejidad cognitiva	Indica qué tanta información o ideas tiene la persona frente al objeto. Está ligado al componente cognoscitivo de una actitud.
Prominencia conativa	Entendida como el grado de tendencia a la acción presente en la actitud.
Aislamiento versus enlace	Una actitud puede estar aislada de otros elementos de tipo cognitivo, tales como otra actitud, una creencia, o un valor, o por el contrario puede estar relacionada con esos mismos elementos a través de asociaciones, racionalizaciones y mecanismos similares.
Flexibilidad	Las actitudes no son rígidas, ellas pueden ser, y de hecho son, alteradas por una multiplicidad de factores.
Conciencia	Existe cierto grado de conciencia frente a las actitudes que se tiene ante un objeto psicológico. Pensar en una actitud totalmente inconciente es equivalente a pensar en tendencias de comportamientos sin una contraparte fenomenológica directa, o sea, actitudes en las que están ausentes los componentes cognoscitivos, afectivos y conductual (o que no son verbalizables por las personas).

Fuente: Elaboración de la autora, según Scout (1968).

Las características aquí señaladas conllevan cierta implicación a nivel de medición de las actitudes, de ahí que si en una investigación se pretende llegar a una actitud debe tener en cuenta los anteriores elementos en su conceptualización.

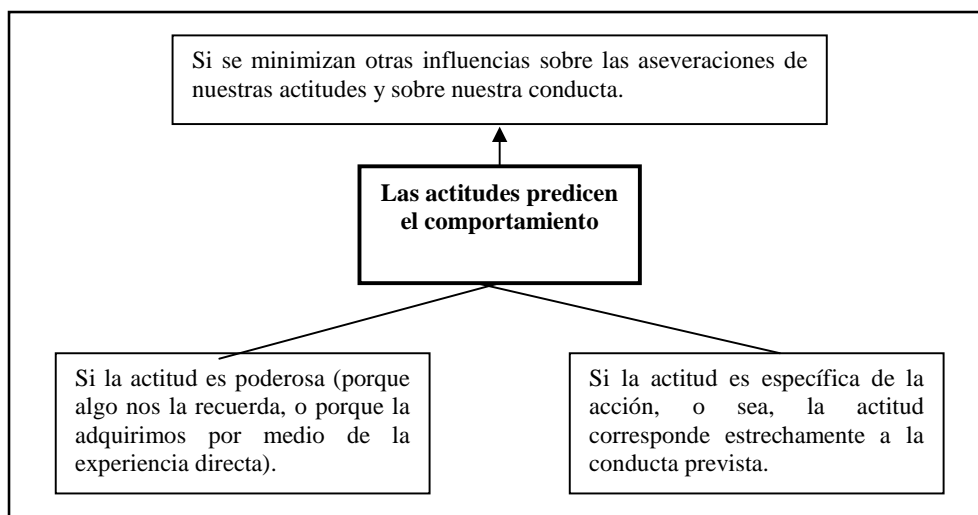
2.4.5 Teorías de las actitudes: comportamiento y actitudes

En relación a las teorías de las actitudes existentes, se presentan coincidencias entre los autores (Baron, 1994; Wachel, 2002 y Myers, 2005), las cuales dan cuenta de que las actitudes influyen en la conducta y la conducta influye en las actitudes, sin descartar otros elementos que inciden en ambas como es el caso de lo afectivo o emocional.

Según Myers (2005) los psicólogos sostienen dos posturas que podrían resultar contradictorias entre sí: a) las actitudes determinan nuestros

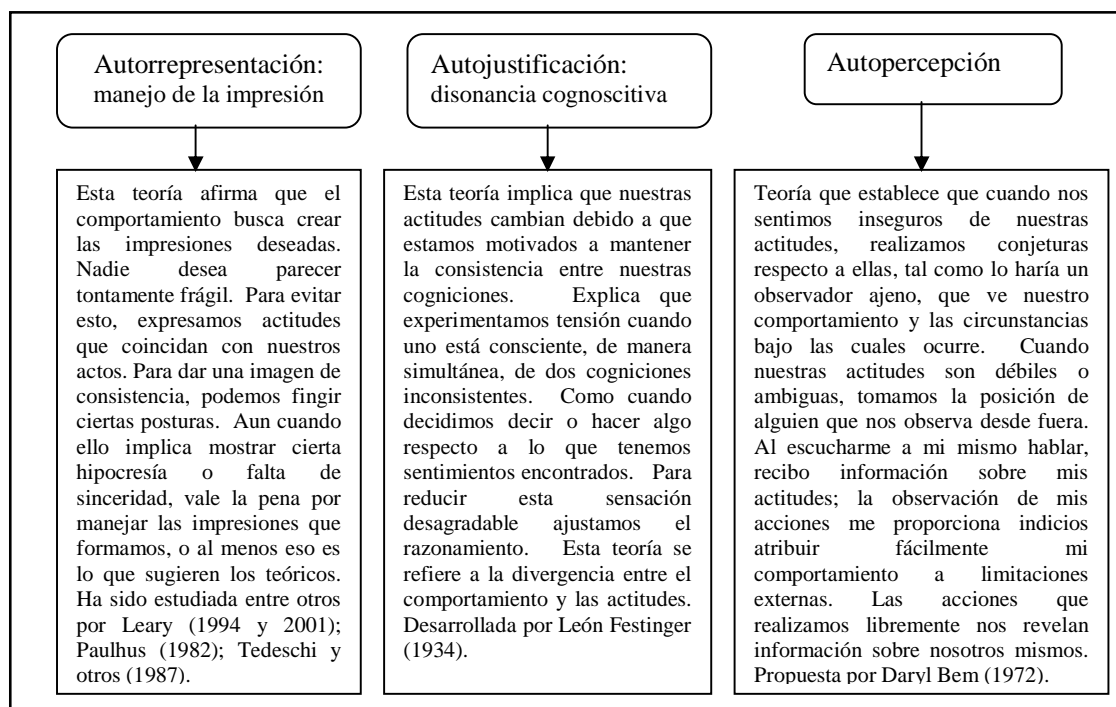
comportamientos, y b) el comportamiento afecta nuestras actitudes. Estos postulados se explican en las dos ilustraciones siguientes:

Ilustración 1: La actitud predice el comportamiento



Fuente: Elaboración de la autora, tomado de Myers (2005, p. 138-142)

Ilustración 2: Tres teorías que sostienen que el comportamiento afecta la actitud



Fuente: Elaboración de la autora, tomado de Myers (2005, p. 153-159)

El fenómeno de la disonancia cognitiva es aquella situación donde ajustamos el razonamiento para cambiar nuestras actitudes. Aquellas en las que hacemos algo contrario a nuestras creencias más firmes sobre lo que es correcto y apropiado. Cuando sostenemos una opinión que parece desafiar las reglas de la lógica, cuando ocurre algo que contradice nuestra experiencia pasada o cuando hacemos algo que no acomoda con nuestra idea sobre quiénes somos y para qué estamos. De acuerdo con el análisis atributivo de la formación y cambio de actitudes. Las personas contemplan sus comportamientos y atribuyen lo que sienten a lo que hacen. Puede ser que el profesorado se resista al constructivismo por pensar que no está para eso, porque no está identificado con el mismo.

Se puede apreciar en las ilustraciones 1 y 2 que el comportamiento y la actitud se refuerzan entre sí. Desde mi punto de vista, no existe contradicción en estos dos planteamientos, en tanto la actitud predice al comportamiento y el comportamiento afecta la actitud, existiendo entre ellos una influencia dinámica. O sea, se da una interrelación importante, en la cual la actitud incide y determina el comportamiento y éste afecta la actitud. Debido a que las actitudes no son rígidas, pueden ser y de hecho son alteradas por múltiples factores.

2.5 Estrategias constructivistas de enseñanza

Las estrategias de enseñanza son consideradas “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Mayer, 1984; Shuell, 1988). En opinión de Beltrán (1995), citado por Gallegos (2001) la estrategia “es un conjunto de actividades mentales cumplidas por el sujeto, en una situación particular de aprendizaje, para facilitar la adquisición de conocimientos”.

Por su parte Weinstein y Mayer (1986), citado por Gallegos, (2001) afirman que las estrategias son pensamientos y conductas que un alumno inicia durante su aprendizaje que tienen una influencia decisiva sobre los procesos

cognitivos internos relacionados con la codificación. De acuerdo con el mismo Gallegos (2001), indica que son como las grandes herramientas del pensamiento puesto en marcha por el estudiante cuando tiene que comprender un texto, adquirir conocimientos o resolver problemas.

Al referirse a las estrategias, Díaz y Hernández (1999) señalan elementos coincidentes de diferentes autores:

- Son procedimientos o secuencias de acciones.
- Son actividades conscientes y voluntarias.
- Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.
- Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.
- Son más que los "hábitos de estudio" porque se realizan flexiblemente.
- Pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas).
- Son instrumentos con cuya ayuda se potencian las actividades de aprendizaje y solución de problemas.
- Son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más.

Partiendo de estas afirmaciones y definiciones, considero que las estrategias de enseñanza son el medio o recurso para la ayuda pedagógica, las herramientas, los procedimientos, los pensamientos, el conjunto de actividades mentales y operación mental que se utiliza para alcanzar aprendizajes. Estas tienen que responder y corresponderse con el grupo y el tipo de aprendizaje promovido.

Las estrategias de enseñanza basadas en el enfoque constructivista son todos aquellos procedimientos que el profesorado y el alumnado utilizan para el logro de la construcción conjunta de aprendizajes significativos.

2.5.1 Clasificaciones de las estrategias de enseñanza

Según Martínez y Zea (2004), para saber qué tipo de estrategia es la indicada a utilizar en ciertos momentos de la enseñanza, se deben considerar varios aspectos:

1. Características generales de los alumnos (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, entre otros).
2. Tipo de conocimiento (general, contenido curricular particular).
3. Intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas afectivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
4. Verificación y retroalimentación constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como del progreso y aprendizaje del alumnado.
5. Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido), creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso.
6. Tiempo apropiado para la enseñanza y adquisición de aprendizajes.
7. Contar con un diseño de cómo utilizar la estrategia de enseñanza.
8. Poseer una amplia gama de estrategias, conociendo qué funciones tienen y cómo puede utilizarse o desarrollarse apropiadamente.

Tabla 6: Clasificación y funciones de las estrategias de enseñanza

Estrategias	Funciones
Objetivos	Enunciados que establecen condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación de aprendizaje del alumno. Como estrategias de enseñanza compartidas
Resúmenes	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatizan conceptos clave, principios y argumento central.
Organizadores previos	Información de tipo introductoria y contextual. Tienden un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
Ilustraciones	Representaciones visuales de objeto o situaciones sobre una teoría o tema específico (fotografía, dibujo, dramatizaciones, otros).
Organizadores gráficos	Representaciones visuales de conceptos, explicaciones o patrones de información (cuadros sinópticos).

Fuente: Elaboración de la autora, tomado de Díaz y Hernández (2002).

Tabla 7: Clasificación de las estrategias de enseñanza según el proceso cognitivo

Proceso Cognitivo	Tipos de estrategias de enseñanza
Generación de expectativas apropiadas Actuación de los conocimientos previos	- Objetivos o intenciones Situaciones que activan o generan información previa (actividad focal introductoria, discusiones guiadas)
Orientar y guiar la atención y el aprendizaje Mejorar la codificación de la información nueva	- Objetivos – señalizaciones – preguntas insertadas - Ilustraciones – gráficas – Preguntas Insertadas
Promover una organización global más adecuada de la información nueva a aprender (mejorar las conexiones internas)	- Resúmenes – mapas y redes conceptuales – organizadores gráficos (cuadros sinópticos simples y doble columna, cuadros C-Q-A) organizadores textuales.
Para potenciar y explicar el enlace entre conocimientos previos y la información nueva por aprender (mejorar las conexiones externas)	- Organizadores previos-analogías cuadros C-Q-A

Fuente: Elaboración de la autora, tomado de Díaz y Hernández (2002).

Tabla 8: Estrategias de enseñanza según el momento de su presentación en una secuencia de aprendizaje

Inicio (Preinstruccionales)	Durante (Coinstruccionales)	Término (Posinstruccionales)
Preparan y alertan al alumno en relación con el qué y cómo va a aprender (activación o generación de conocimientos y experiencias previas pertinentes). Ubicación en el contexto conceptual apropiado y generación de expectativas adecuadas. Estrategias: objetivos y los organizadores previos.	Apoyo de los contenidos curriculares durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cubren funciones para que el alumno mejore la atención e igualmente detecte la información principal, logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje, organice, estructure e interrelacione las ideas importantes. Se trata de funciones relacionadas con el logro de un aprendizaje con comprensión. Estrategias ilustraciones, redes conceptuales, analogías y cuadros C-Q-A, otros.	Se presenta al término de la clase y permite al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material; valorar su propio aprendizaje. Estrategias: resúmenes finales, organizadores gráficos (cuadros sinópticos simples y de doble columna), redes y mapas conceptuales.

Fuente: Elaboración de la autora, tomado de Díaz y Hernández (2002)

Según se puede observar en las tablas presentadas son muchas las estrategias a utilizar para el logro de aprendizajes significativos, pero su elección está determinado por criterios que se deben tomar en cuenta al momento de elegir con cuál o cuáles estrategias trabajar. Pero sobre todo las estrategias de enseñanza deben seleccionarse a la luz de las características generales del alumnado, lo cual implica un proceso de readecuación.

2.6 Práctica docente y constructivismo

La práctica docente consiste en el conjunto de procesos que se desarrollan en el aula, en el quehacer cotidiano del profesorado. En este proceso intervienen múltiples variables que conforman y caracterizan el accionar de cada profesora y profesor: la comunicación, la forma de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje y las interacciones. El análisis de la práctica implica, una acción reflexiva que entraña una revisión activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones presentadas como tendencia.

La docencia es una práctica profesional que se caracteriza por ser sistemática, consciente, propositiva y comprometida con el proceso enseñanza – aprendizaje; que requiere no solo de conocimientos, sino de una actitud permanente de autorreflexión, de transformación, de enriquecimiento a favor de promover el desarrollo integral del alumnado en todas sus potencialidades.

En el constructivismo el recurso de la didáctica está encaminado a una interacción dinámica entre el profesorado, el alumnado y el saber. Es aquí donde el profesorado propone al estudiantado problemas que le sean significativos, tomando en cuenta tanto sus saberes como los contenidos que se propone desarrollar. El aula constituye ese escenario de práctica en el cual el profesorado reconoce y respeta las diferencias y procesos individuales.

Aún en sus manifestaciones teóricas o mentales la actividad de resolución de problemas cobra un lugar importante en la situación didáctica, en donde el alumnado aprende a través de la interacción en un contexto determinado, favoreciendo el aprendizaje grupal y la construcción del conocimiento.

Los programas de formación del profesorado pueden servir para introducir a los futuros docentes en la lógica del orden social actual o para promover una situación en la que los futuros profesores sean capaces de ocuparse de la realidad con sentido crítico con el fin de mejorarla. Esto último obviamente implica convertirse en un propiciador del cambio social.

La práctica docente se desarrolla en un contexto educativo en el cual, desde mi consideración, intervienen diferentes elementos, como son: forma en que se desarrollan los cambios desde el Sistema Educativo, realidad socio-económica del alumnado y situación del profesorado. Según Hargreaves (1999) es importante considerar los grandes marcos de cambio educativo y reflexionar sobre ellos y de esa manera contribuir al análisis de las interrelaciones entre las distintas partes en el contexto de la totalidad, estos marcos son: el contexto del cambio, el proceso de cambio, trabajo, tiempo, cultura y futuro.

Las prácticas que desarrolla el profesorado, además de la formación recibida, está influenciada por el ambiente en el centro que labora, el tipo de gestión que desarrolla la dirección del centro, el tipo de colegas, entre otros. Por lo que Davini (1995) señaló: “Las escuelas en las que se desempeñan los graduados también tienen un peso decisivo en la conformación de las prácticas docentes” (p. 76).

El manejo de las teorías es otra problemática que se le presenta en la práctica al profesorado, esto es más allá de memorizarla, según Sanjurjo (2002), la dificultad que:

...surge porque han aprendido mecánicamente la teoría. Otras veces pueden dar cuenta de un aprendizaje significativo de las teorías pero igualmente tienen inconvenientes para operativizarlas, para trasladarlas al aula. (p. 38)

Considero que esta situación está vinculada a las dificultades que poseen muchos de los docentes para relacionar pensamiento con acción, quizás por una escasa actividad reflexiva, que sostuvimos en otro apartado, su ausencia resulta crucial en la formación docente.

2.6.1 El constructivismo en el aula

Todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que finaliza con la adquisición de un conocimiento nuevo. Pero en este proceso no es solo el nuevo conocimiento lo que se ha adquirido, sino, y sobre todo, la posibilidad de construirlo. Es decir, el pensamiento ha abierto nuevas vías intransitables hasta entonces, pero que a partir de este momento pueden ser de nuevo reconocidas. (Coll, 1994).

Con base en este proceso el sujeto puede adquirir una nueva competencia que le permitirá generalizar, es decir, aplicar lo ya conocido a una situación nueva. El conocimiento que no es construido o reelaborado por el individuo no es generalizable, sino que permanece ligado sólidamente a la situación en que se aprendió, sin poder ser aplicado a contextos diferentes.

Desde el constructivismo cada conocimiento nuevo es un nuevo eslabón que se engancha al eslabón del conocimiento previo, diferente al aprendizaje memorístico, en el cual la información nueva no se asocia a los contenidos previos en la estructura cognitiva y por tanto se produce una interacción nula o mínima entre la información recientemente recibida y la ya almacenada.

Una de las características del constructivismo es también considerar positivo el momento de error; el error sistemático se puede aprovechar para

producir, desde la interacción, reflexiones que lleven al alumnado a corregirlo y a lograr aprendizajes.

Por último, nos indica Coll (1997), que el profesor debe crear situaciones de aprendizaje que permitan al alumno pensar, es decir: diferenciar, clasificar, descubrir, analizar, anticipar, deducir, reinventar, comparar, reflexionar, discutir, entre otros. Debe también, dedicar el tiempo necesario para estructurar y organizar el aula de clases de modo que facilite el aprendizaje y el ejercicio del pensamiento crítico. (Priestley 1996)

Una de las ventajas que conlleva enfocar la práctica de aula en el marco del constructivismo, tiene que ver con el tipo de proceso mental que procura dicho enfoque, en este sentido, en el 1996 Coll señaló que:

La concepción constructivista del aprendizaje escolar sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la educación escolar. Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas, estableciendo de este modo redes de significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social y potencian su crecimiento personal. (p. 179)

2.6.2 Función y rol docente en el marco del constructivismo

Desde la concepción constructivista el profesorado se convierte, básicamente, en mediador de los procesos de aprendizajes procurando que el alumnado investigue, descubra, compare y comparta sus ideas.

Al profesorado se le han asignado diferentes roles, desde variadas perspectivas, está el de transmisor de conocimientos, el de animador, el de supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e incluso el de investigador educativo. Las y los profesores, dentro del enfoque constructivista, se constituyen en mediadores en el encuentro del alumno con el conocimiento. (Díaz y Hernández, 2001).

En el 2005, Segura presentó cinco aspectos que el profesorado debe considerar y propiciar en su rol constructivista, a) un ambiente de aprendizaje por medio de la solución de problemas de los estudiantes; b) partir del error como un medio del proceso de aprendizaje de los estudiantes; c) tener en cuenta el papel protagónico del estudiante en el proceso de aprendizaje; d) propiciar situaciones problematizadoras a los estudiantes, partiendo de las situaciones desconocidas, las cuales serán relacionadas por el estudiante con lo que ya conoce; y e) considerar la actividades dentro del salón de clases que inviten a la reflexión de la realidad cotidiana, por lo que el docente deberá enfatizar la aplicación en los problemas auténticos que requieran del pensamiento de orden superior.

Dentro del constructivismo se considera al profesorado, como aquel profesional reflexivo, que realiza una labor de mediación entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos, al compartir experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta del conocimiento y presta una ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran sus alumnos; es decir, la función central del docente es esencialmente orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará ayuda pedagógica ajustada a sus competencias (Díaz, 2005).

En el marco del enfoque constructivista el profesorado debe ser, sobre todo, un mediador en la construcción de los aprendizajes de su alumnado, es decir, posibilitar un vínculo entre el conocimiento, su alumnado y el contexto. Estebaranz (2001), en los modelos de enseñanza centrados en el aprendizaje, señala básicamente, tres roles que deben jugar las y los profesores para conseguir uno de los fines más importantes de la educación: el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas. A saber: a) Enseñar para comprender: la profundidad como desafío; b) Promover el aprendizaje autorregulado, o el logro de la autonomía moral e intelectual; y c) Promover el aprendizaje cooperativo.

En el rol de **Enseñar para comprender: la profundidad como desafío**, implica tres tareas de enseñanza. La primera es la organización del escenario de enseñanza, tomando en cuenta los componentes del ambiente de aprendizaje constructivista como son el espacio y sus contenidos, la interacción de la enseñanza y el aprendizaje y el clima del aula.

Además, los componentes del *Clima de clase*, es decir, características positivas de un ambiente áulico generativo y productivo, como son la previsión y expectativa, que es el sentido de la organización y la creatividad en clases. *La relevancia*, un factor importante de la atmósfera de clase, es hacer que el alumando sienta que sus experiencias son valiosas. *El logro y el éxito*, en ésta el profesorado manifiesta altas expectativas y confianza en las habilidades de su alumnado. *La satisfacción*, permite el logro para que puedan tener el sentimiento de alegría por el trabajo bien hecho.

La segunda tarea es el **Uso de adecuadas estrategias de enseñanza**, las que permiten lograr los objetivos trazados, se sugieren los modelos de solución de problemas, de descubrimiento, de estudio de casos, de investigación y de elaboración de esquemas, que incorporan la discusión en grupos con el profesorado.

La tercera tarea, sobre el **Estímulo al desarrollo individual**, se asume que el aprendizaje es un proceso social y personal. Para el desempeño de este rol se contempla: *El reconocimiento de la existencia de inteligencias múltiples*, los que potencia las diferentes formas de inteligencia o las dimensiones independientes de la inteligencia y *El reconcomiento de la diversidad*, responde a las necesidades de todo el alumnado, donde existen los casos extremos de niños con necesidades educativas especiales. Lo que conlleva a realizar adaptación al alumnado con estas necesidades, también se deben hacer adecuaciones con superdotados, ambos casos constituyen un problema en escuela que están en función del promedio.

El rol de **Promover el aprendizaje autorregulado**, o el logro de la autonomía moral e intelectual, es defendido por Nolen (1995) como un fin principal de la escuela que debe formar para la participación en una sociedad democrática. Para enseñar estrategias de autorregulación se presentan estas tareas: a) El andamiaje; b) Diálogo y enseñanza recíproca; c) Aprender a definir los propios objetivos; d) El esfuerzo: enseñar a utilizar recursos apropiados para aprender; e) La reflexión sobre la propia tarea y la comunicación sobre la forma de realizarla, y f) Reforzar el trabajo independiente, o las tareas para la casa.

El rol de **Promover el aprendizaje cooperativo**, tomando en consideración que hay objetivos de la educación que solo pueden lograrse en grupo. Los grupos son una posibilidad de economizar esfuerzos mientras se proporciona la ayuda necesaria. Hay algunas formas básicas de organizar el aprendizaje cooperativo: a) Enseñanza de compañeros; b) Aprendizaje cooperativo en grupo pequeño, y c) Los juegos y técnicas de dinámica de grupos. En este sentido Bennett (1995a) señaló como una razón poderosa para organizar el aprendizaje en grupos la cantidad de alumando que el profesorado debe enseñar a la vez, además, de la dificultad que enfrenta el profesorado al no poder enseñar de manera individual.

En tanto que Tébar (2003), refirió un perfil del profesor mediador, dado que el nuevo modelo de escuela debe romper con el viejo, para ello lo primero es cambiar la idea que tienen profesores de que lo importante en la clase es su enseñanza, lo que dicen, lo que hacen, lo que piensan, lo que deciden, lo que organizan, contrario a este planteamiento el profesorado debe romper con esa idea y admitir que lo más importante es el aprender del alumnado, que éstos descubren lo que hacen, lo que piensan, lo que proyectan y organizan, con la ayuda, orientación y mediación del profesorado, que actúa desde un segundo plano.

He aquí algunas cualidades indispensables, que según Tébar debe tener en su repertorio el enseñante:

- Competencia pedagógica.-
- Madurez y estabilidad emocional.-
- Conocimiento de la materia que debe enseñar.-
- Comprensión de los procesos de desarrollo del niño.-
- Preocupación y respeto hacia las personas de los alumnos.-
- Capacidad de adaptación al equipo docente.-
- Espíritu abierto y dinámico.-

En síntesis, el rol que el profesorado está llamado a jugar en el aula, es aquel que implemente estrategias tales que permitan el aprendizaje significativo del alumnado.

Ausubel en el 1993 propuso condiciones para lograr dicho aprendizaje, entre las que están: a) tener en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre lo que se le va a enseñar puesto que el nuevo conocimiento se asentará sobre el viejo; b) que el alumno manifieste una actitud de aprendizaje significativo, es decir una disposición para relacionar el nuevo material y, c) que el material nuevo sea potencialmente significativo.

El modelo de profesores eficientes es el reflexivo y crítico, como había señalado anteriormente; el análisis de los pensamientos del profesorado debe ser una manera de reflexión-acción-reflexión. Por eso, Pérez (2000) define este modelo como el conjunto de procesos básicos que pasan por la mente del profesorado cuando organiza, dirige y desarrolla su comportamiento preactivo e interactivo en la enseñanza. Aunque no siempre resulte auténtico en la realidad.

Como punto de partida se aceptan dos supuestos básicos: a) que las y los profesores son sujetos reflexivos, que toman decisiones, emiten juicios, tienen creencias y generan rutinas propias para su desarrollo profesional; y b) que los pensamientos del profesorado guían y orientan su conducta.

En relación con la forma en que el profesorado se comunica con el alumnado, en función de su rol de mediador, Artavia (2001) considera que el profesorado debe enfatizar en el campo de la comunicación verbal y no verbal, ya que inciden directamente en la interacción comunitaria que se desarrolla en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, alude al papel protagónico que juega el profesorado en un clima emocional favorable para la labor educativa.

A modo de síntesis, la siguiente tabla número 9 contiene las principales características que conforman el perfil de un profesor y una profesora constructivistas.

Tabla 9: Características de un profesor constructivista

<ul style="list-style-type: none">- Es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos.- Es un profesional reflexivo que piensa críticamente en su práctica, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase.- Promueve aprendizajes significativos, que tenga sentido y sean funcionales para los alumnos.- Presta una ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades o intereses y situaciones en que se involucran los alumnos.- Respeta a sus alumnos, sus opiniones, aunque no las comparta.- Establece una buena relación interpersonal con los alumnos basada en valores que intenta enseñar: el respeto, la tolerancia, la empatía, la convivencia, etc.- Evita apoderarse de la palabra y convertirse en un simple transmisor de información, es decir evita caer en la enseñanza verbalista o unidireccional.

Fuente: Elaborado por la autora, tomado de Díaz y cols (2005).

2.6.3 Enseñanza: los saberes previos

Hay dos ideas claves que sirven como referencia para este abordaje: primero que el aprendizaje escolar es un proceso activo desde el punto de vista del alumno y segundo que la enseñanza debe entenderse como una ayuda al proceso de aprendizaje, por parte del profesorado.

Desde la concepción constructivista, se ha considerado necesario que el profesorado indague los saberes previos que el alumnado posee sobre los contenidos que se proponen trabajar, en este sentido, los conocimientos previos son el punto de partida para los nuevos contenidos o proceso de enseñanza-aprendizaje que se quiera desarrollar con el alumnado en general.

Se considera central el papel que juegan los esquemas de conocimientos previos del alumnado en los procesos de aprendizaje y enseñanza escolares en el cerco de la concepción constructivista y cada vez más, se reconoce la importancia de tomarlos en cuenta al momento de planificar e introducir un contenido nuevo, según plantea Miras (1997).

La concepción constructivista señala tres elementos básicos que determinan el estado inicial del alumnado. (Miras, 1997)

1. En primer lugar se encuentra la disposición que el alumnado tiene para aprender. Obviamente, las diferencias entre las disposiciones de ellos y ellas es relativa, caracterizada en distintos grados de personalidad (equilibrio personal, autoestima, experiencias previas).

2. El segundo elemento determinante, está relacionado con el nivel de inteligencia del alumnado. Sin duda en este aspecto las diferencias abarcan la capacidad de razonamiento por parte de ellos y ellas (instrumentos, estrategias, habilidades, capacidades cognitivas), y

3. El tercer elemento hace referencia a las capacidades antes mencionadas las cuales el alumnado ha ido adquiriendo en función del tiempo, como el lenguaje oral y escrito, capacidad de síntesis, gráfica, leer comprensivamente, entre otras.

Estos elementos son considerados como la radiografía del alumnado y le permite al profesorado planificar en función a este estado inicial, retomando los conocimientos previos, los cuales desde la concepción constructivista se consideran un aspecto que también forma parte de la "radiografía" inicial de los alumnos, o sea, los conocimientos que el alumnado posee de un contenido determinado.

Estos contenidos que ya posee el alumnado pueden ser de carácter formal o informal de aquel contenido que se quiere enseñar. De acuerdo al conocimiento previo más el conocimiento adquirido se comienza a definir el aprendizaje constructivista como una actividad mental constructiva, esta actividad mental conlleva a que el alumnado sea capaz de construir e incorporar a su estructura mental los significados y representaciones relativos al nuevo contenido o material de aprendizaje.

Cuando el alumnado se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones, significados y conocimientos adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas que utiliza como instrumento de lectura e interpretación, que determina en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipo de relaciones establecerá entre ellas (Coll, 1990).

Diferentes autores (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983) han destacado la relevancia de que el profesorado esté conciente de la importancia de conocer los saberes que su alumnado posee sobre el tema por preparar. Sin duda, éstos se constituyen en un referente para la planificación de dicho tema.

La exploración de los conocimientos previos relaciona el qué, cuándo y cómo se debe analizar, explorar o evaluar los conocimientos previos del alumnado. Estos juegan un papel importante en el proceso educativo que se quiera desarrollar ya que entregará datos cuantitativos y cualitativos de los conocimientos previos relacionados con el contenido que el profesorado quiera desarrollar.

Los conocimientos previos del alumnado permitirán que el profesorado pueda llevar a cabo, en su práctica educativa, el desarrollo de un proceso enseñanza-aprendizaje que contemple lo explorado o evaluado en función del nuevo contenido cuando lo estime conveniente, utilizando todo lo establecido actualmente para ese fin, según la planificación realizada.

2.6.4 Enseñanza: zona de desarrollo próximo

La enseñanza, definida como ayuda, debe ajustarse a las características que presenta la actividad constructiva del alumnado en cada momento, puesto que si no conecta con sus esquemas de conocimiento esta ayuda no será efectiva. Para ello será necesario tener en cuenta los esquemas de conocimientos de cada uno y cada una y ser capaces de provocarles para que cuestionen los conocimientos que ya tienen y se esfuercen por adquirir los que aún no dominan (Coll, 1990).

La Zona de Desarrollo Próximo se define como "la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea". Por ello, ofrecer una ayuda ajustada al aprendizaje supone crear Zonas de Desarrollo y ofrecer asistencia y apoyo a ellas.

El tema de creación de Zonas de Desarrollo, procesos y criterios, se presenta en dos momentos: primero en relación con la interacción profesorado-alumnado y, posteriormente, alumnado-alumnado:

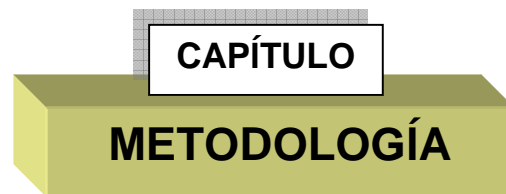
En primer lugar, sobre la relación entre profesorado y alumnado, se ofrecen las siguientes características claves:

- Es aconsejable incluir las actividades cotidianas de cada alumno en proyectos más amplios en los que tomen mayor significado.

- Diseñar actividades y realizarlas de forma que hagamos posible la participación de todos los alumnos a pesar de que su nivel de competencia o interés fueran reducidos.
- Es necesario un buen ambiente en el que reine la confianza y la comprensión, así como la curiosidad y la capacidad de sorpresa.
- A partir de la observación y el análisis de actuaciones y productos parciales debemos poder variar los planes y programaciones para obtener mejores resultados.
- Aumentar la capacidad de comprensión y actuación autónoma a partir de lo que va aprendiendo.
- Relacionar los conocimientos previos con los contenidos propuestos para aprender.
- Debemos intentar utilizar el lenguaje más claro con el fin de evitar malentendidos o incomprensiones.

En segundo lugar, respecto a la interacción entre el alumnado:

- La divergencia moderada entre los puntos de vista de los alumnos puede crear retos y exigencias para éstos.
- Comunicar y explicar el propio punto de vista puede ser una tarea muy útil.
- Los alumnos deben poder intercambiar los roles que hayan asumido, controlar su trabajo y recibir y ofrecer ayuda cuando lo crean oportuno.



CAPÍTULO

METODOLOGÍA

“La imaginación es más importante que el saber”.
Albert Einstein

El constructivismo se ha oficializado en la educación dominicana a partir del 1995. Diferentes investigaciones plantean la existencia de serias dificultades para asumirlo, debido a múltiples causas relacionadas con problemas de: motivación, formación, tiempo, planificación, recursos didácticos y actitudes de resistencia a los cambios. Se ha planteado la necesidad de aplicar el enfoque constructivista para alcanzar los propósitos de la educación. Ante esta realidad me propuse el objetivo de identificar la interacción entre formación docente y práctica educativa a nivel de aula, y su incidencia en la conformación de las actitudes prevalecientes en el profesorado ante la implementación del constructivismo.

De manera más específica, detectar los marcos explicativos e interpretativos que aportan los procesos de formación a formadores, profesorado en servicio y estudiantes de magisterio; también, conocer la valoración que tienen las y los formadores, profesorado en servicio y estudiantes de magisterio, sobre la formación docente para la aplicación del constructivismo; además, identificar las manifestaciones afectivas que expresan formadores y profesorado en servicios ante el constructivismo; y por último, identificar el rol asumido por las y los formadores y profesorado en servicio en su práctica educativa.

La conformación de las actitudes en el profesorado se abordó a partir de los componentes cognitivo, afectivo y conductual de éstas.

3.1 Tipo y método de investigación

La metodología utilizada en esta investigación se enmarcó en el paradigma naturalista, tipo cualitativa, de carácter fenomenológico con apoyo en la hermenéutica y la Grounded Theory (Teoría Fundamentada).

El paradigma naturalista está basado en el conocimiento que nos ayuda a mantener la vida cultural, nuestra comunicación y significados simbólicos. Por lo

que este diseño está abierto a la invención, a la obtención de datos, al descubrimiento, y el análisis a la interpretación.

Se asumió el paradigma naturalista, en tanto concordó con la naturaleza del estudio, el problema a investigar y los objetivos propuestos. El enfoque cualitativo asumido es el más adecuado para el estudio del constructivismo, por cuanto permitió abordar esta problemática, conservando una mayor fidelidad de los planteamientos, críticas y experiencias expresadas por las y los participantes de la misma, tal como ha sido concebida.

Enmarcarme en una investigación de tipo cualitativa, no solo ha sido el resultado de entender que ésta es una tendencia que toma cada vez más preferencia en las investigaciones sociales y educativas, sino porque permite rescatar los significados de los fenómenos y mantiene las expresiones y concepciones de la población estudiada.

La investigación cualitativa tiene la particularidad –lo que constituye una ventaja– que exige un contacto permanente y cercano con la realidad en la cual se enmarca el fenómeno por investigar. Por consiguiente, el comportamiento humano, más que una variable para medir se convierte en un fenómeno susceptible a la descripción. Por tanto, en este estudio no se hizo medición en ningún momento, sino que se analizó el fenómeno para su comprensión e interpretación, creando las bases para la elaboración de teorías como propuestas que explican dicho fenómeno.

Permitió, mediante la indagación de los hechos, la descripción, comprensión e interpretación del constructivismo, considerando lo que le significa al profesorado, formadores y estudiantes de magisterio, a partir de observar y escuchar sus opiniones sobre la formación docente, la experiencia a través de la práctica educativa y la valoración de su rol en un proceso de cambio. Se asumió un comportamiento ético, como garantía del respeto a la

diversidad de los planteamientos, enmarcado en lo que propone la fenomenología, en el sentido de trabajar con las expresiones de las y los participantes y los significados que éstos le atribuyen a las mismas.

En términos conceptuales, la investigación cualitativa, se define según Taylor y Bodgan (citados por Rodríguez y cols, 1996) como "...aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable" (p. 33), lo que se corresponde con la intencionalidad de esta investigación.

En ocasiones, ésta metodología puede presentar la dificultad de que sea afectada por la pericia y el tiempo disponible de la investigadora o el investigador, como ha sido señalado por Latorre citado por Sandín (2003). No obstante, ésta dificultad, y tomando en cuenta que resulta más compleja y laboriosa, la consideré la más adecuada a los fines del propósito perseguido.

He confrontado un gran reto, por cuanto la persona que investiga en el enfoque cualitativo, se constituye en el principal instrumento para recoger los datos, lo que demanda destreza y capacidad de observación en una relación que se da cara a cara, en la cual quien investiga debe dejarse llevar de manera controlada y conciente, así como lo hace el nadador cuando flota y no se deja arrastrar por las aguas del mar.

La fenomenología tiene las características de ser inductiva y humanista, donde el escenario y las personas son visualizados por el investigador desde una perspectiva holística, es decir considerados como un todo y no como variables.

La formación de las actitudes conlleva la particularidad de ser un proceso donde la persona no siempre está conciente del mismo, además de no poseer las habilidades de comunicar lo que le está aconteciendo, por consiguiente acudí

al método fenomenológico con sus respectivas etapas, porque me facilitó visualizar la conformación de las actitudes del profesorado ante el constructivismo. En todo caso, estando consciente, considerando que esta temática está condicionada por la forma individual de cada persona, lo cual en definitiva depende de cómo es vivida y percibida.

En la investigación de tipo cualitativa la investigadora o el investigador debe ser sensible a los cambios que su presencia genera en las personas que son objeto de estudio. Además, debe tratar de comprender a las personas en su propio contexto, sin apartar sus creencias, perspectivas y preposiciones, del proceso mismo de investigación. Todas las opiniones de las personas son igualmente importantes. Existe el esfuerzo y énfasis por desarrollar un trabajo bajo criterios de validez. Todas las personas, escenarios y situaciones, pueden estar o ser sujetos de estudio. En ésta la investigadora tuvo el desafío de una mayor creatividad, por cuanto la misma se constituyó un arte. (Rodríguez y cols, 1996, citando a Taylor y Bodgan)

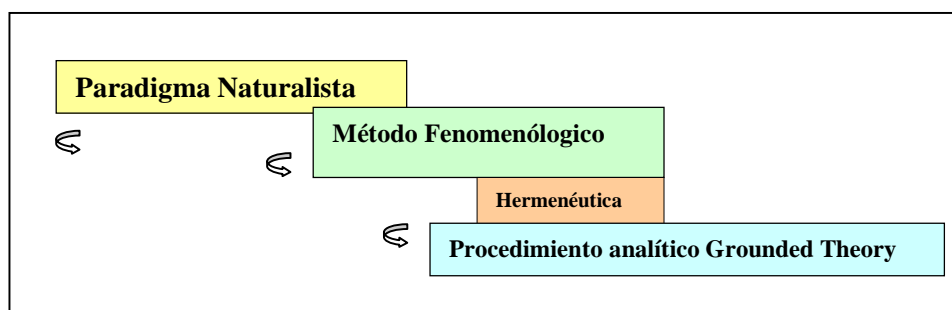
La metodología cualitativa se presenta como algo complejo, en función de la diversidad de métodos que se han considerado cualitativos, tal como señala, Rodríguez y cols (1996). Además, que el hecho educativo es estudiado por diferentes disciplinas procurando cada una dejarle su impronta metodológica.

A pesar de las consideraciones señaladas sobre el enfoque cualitativo, se asumió el desafío de utilizarlo, dado su carácter holístico, y también por responder al contexto particular en el cual la investigación tuvo lugar. De esta manera, se dio una relación dinámica, entre lo particular de la situación investigada y lo general de la forma de abordaje de la misma.

Otro elemento a resaltar, es lo referido a los datos en sí mismos, presentados de manera directa no siempre reflejan el significado particular íntimo o las contradicciones que generan en los sujetos que teniendo otras

referencias deben confrontarlos. Además, para quien investiga éstos pueden ocultar verdades que no siempre son visibles a nuestra observación y quedan fuera de nuestro análisis, constituyendo la hermenéutica la alternativa como procedimiento a esta situación. Así, para el análisis de los datos, se integrarán los procedimientos de la Teoría Fundamentada, propuesta por Glaser y Strauss (1967) citado por Valles (1997).

Ilustración 3: Síntesis del tipo de investigación



Fuente: Elaboración de la autora (2007)

Considerando la teoría fundamentada como un enfoque de investigación que permite un acercamiento directo al área de estudio, y que lleva esa apreciación esencial a los términos de análisis teórico. En este estudio se presenta la aplicación concreta de algunos elementos claves de esta teoría.

La fenomenología se ha señalado como uno de los movimientos más importantes del siglo XX, nació con la obra “Investigaciones lógicas de Edmundo Husserl”. Entre sus aportes están el cuestionamiento a la filosofía positivista por el énfasis dado a la viabilidad de un conocimiento exacto, objetivo y neutro, así como el método experimental como único camino válido para investigar al ser humano.

Considerada por Husserl (1962) citado por Martínez (1997), como el estudio de las estructuras de la conciencia que capacitan al conocimiento para referirse a los objetos fuera de sí misma, denominando a este tipo de reflexión la

“reducción fenomenológica” y advirtiendo que la reflexión fenomenológica no presupone que algo existe de manera material; mas bien equivale a "poner en paréntesis la existencia", es decir, dejar de lado la cuestión de la existencia real del objeto contemplado. En el estudio de actitudes, de manera real se manifiestan conductas –actitudes– que reflejan las creencias, sentimientos y valores que el profesorado configuró a partir de los procesos de pensamiento y acción, en la mayoría de los casos, de manera inconsciente.

Latorre y cols (1996), a su vez, destacan como aportes de la investigación fenomenológica las siguientes características: otorga importancia a la experiencia subjetiva del sujeto como base del conocimiento; el estudio del fenómeno se hace desde la perspectiva de los sujetos, considerando su marco referencial y muestra interés por conocer como las personas experimentan e interpretan el mundo social en esa vivencia. Lo que coincide con lo planteado por Husserl, en el sentido de que la fenomenología permite considerar la experiencia, como expresión de lo que es vivido por la persona. Hablar de experiencia obliga a considerar que la misma marca de manera distinta a cada sujeto en particular, por consiguiente quizás uno de los errores en investigaciones educativas ha estado orientado a ver al profesorado como conjunto y no como individuos, con personalidad propia.

El énfasis sobre lo individual y la experiencia subjetiva, es una diferencia básica de la investigación fenomenológica frente a otras corrientes de investigación cualitativa. Ante los requisitos básicos de ésta (la fenomenología) se observan dos sentidos: la reducción fenomenológica y la reducción trascendental.

La primera se explica como la tendencia a abstenerse de formular juicios de cualquier clase que conciernen a la realidad objetiva y que rebasan los parámetros de la experiencia pura (subjetiva). Su cometido es estudiar las esencias de las cosas y la de los sentimientos y la segunda, ve al sujeto del

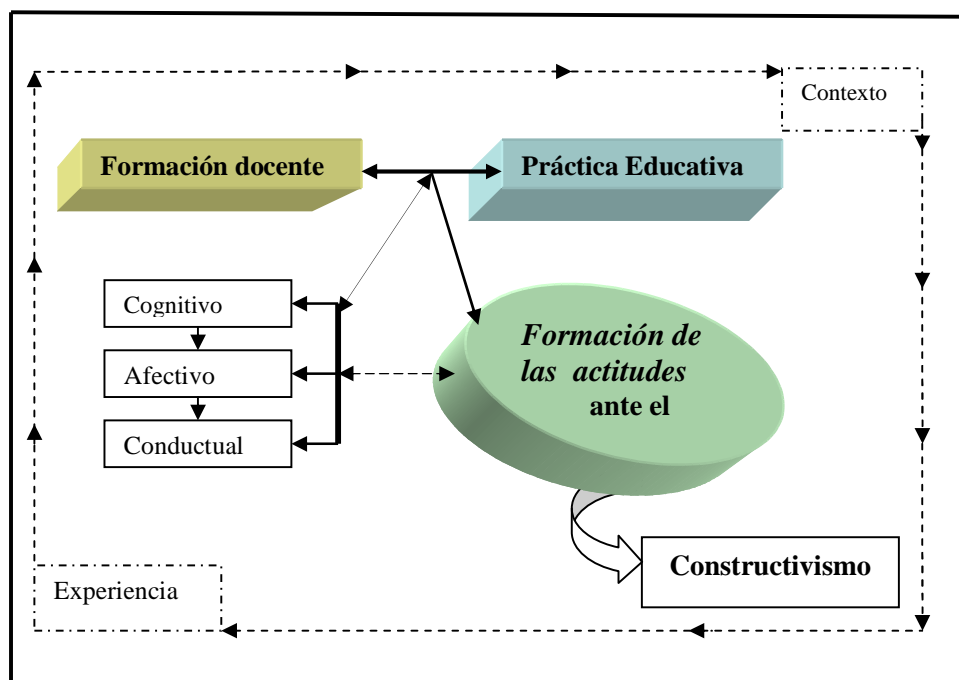
conocimiento, no de una manera real y social, sino como conciencia pura. La fenomenología trascendental, es el estudio de los componentes básicos de los significados que hacen posible la intencionalidad, o sea, mantener la conciencia permanentemente dirigida hacia las realidades concretas.

Desde este método pude oír, observar y conocer el parecer de los estamentos participantes en la investigación, describirlos y elaborar una estructura común representativa de las experiencias que vive el profesorado en su práctica educativa.

La identificación de la interacción entre formación docente y práctica educativa a nivel de aula, y su incidencia en la conformación de las actitudes prevalecientes en el profesorado ante la implementación del constructivismo fue la finalidad de esta investigación.

La aplicación del constructivismo, se estudió desde la actitud del profesorado ante este enfoque de trabajo en el aula. En lugar de estudiar las actitudes vistas como una relación bidireccional actitud-comportamiento se asumió el punto de vista tridimensional de las actitudes de la siguiente manera: el componente cognitivo se indagó desde la formación recibida; el componente afectivo, a partir de cómo se siente el profesorado con dicho enfoque, qué sentimientos le generó, y el componente conductual en función de su práctica educativa y la asunción del rol mediador.

Ilustración 4: Representación del objetivo general de la investigación



Fuente: Elaboración de la autora (2008)

Las personas no reflejan las actitudes de manera explícita, sin embargo éstas influyen significativamente sobre el pensamiento social y afectan con frecuencia el comportamiento. Por consiguiente, lo que se estudió fue lo expresado por ellas/os y su práctica pedagógica. Constituyendo las actitudes y la práctica pedagógica un punto de partida los análisis en la presente investigación.

En el proceso de análisis e interpretación de los datos se recurrió a las consideraciones de la hermenéutica para describir los significados que los estamentos participantes fueron dando a lo que dicen con lo cual se trató de entender la esencia de lo contenido en sus expresiones, superando lo evidente.

Etapas y fases del método fenomenológico

• *Etapa previa: clarificación de los presupuestos*

En esta primera etapa se aseguró un riguroso punto de arranque, pues ninguna investigación es mejor que su punto de partida. En este sentido se realizó una revisión bibliográfica de investigaciones hechas dentro y fuera del país, lo que permitió asumir conclusiones y hacer propuestas iniciales, los cuales se recogió en el Estado del Arte, que constituye los antecedentes de ésta, de donde surgió el problema de investigación.

La revisión bibliográfica realizada me permitió, por otra parte, presentar concepciones de investigadores expresadas por diferentes puntos de vista, además los míos propios, lo cual fue evolucionando desde los planteamientos iniciales en la medida que esta investigación fue avanzando.

• *Etapa descriptiva*

El objetivo de esta etapa fue lograr una descripción del fenómeno en estudio que resultara lo más completa y no prejuiciada posible y, al mismo tiempo, reflejó la realidad experimentada por cada participante. Abarcó tres pasos:

Primer paso: elección de las técnicas o procedimiento apropiado.

Segundo paso: realización de la observación, entrevista.

Tercer paso: elaboración de la descripción protocolar.

Veamos a continuación lo acontecido en cada uno:

~ Primer paso: elección de las técnicas o procedimiento apropiado.

Se seleccionó la entrevista dialógica y la observación no participante.

1. La entrevista dialógica, permitió conocer las opiniones a profundidad. Se entrevistaron los tres estamentos participantes en la investigación, formadores,

estudiantes de magisterio y el profesorado en servicio. Se procuró la máxima colaboración para la mayor profundidad del conocimiento del fenómeno.

2. Desde la observación no participante en las aulas, tomé notas y recogí datos, tratando de no alterar las manifestaciones y respuestas con mi presencia.

Resultaron muy útiles los procedimientos que permitieron realizar la observación repetidas veces, grabar las entrevistas, filmar las escenas, etc.

~ Segundo paso: realización de la observación y entrevista:

Se realizó el proceso de la observación fenomenológica y las entrevistas. Se tuvo presente, como precaución y alerta, las realidades, a tomar en cuenta en la aplicación de estas técnicas, propuesta por Martínez:

- Que nuestra percepción aprehende estructuras significativas.
- Que generalmente vemos lo que esperamos ver.
- Que los datos son casi siempre datos para una u otra hipótesis.
- Que nunca observamos todo lo que podríamos observar.
- Que la observación es siempre selectiva.
- Que siempre hay una “correlación funcional” entre la teoría y los datos: las teorías influyen en la determinación de los datos tanto como éstos en el establecimiento de las teorías. (1997, p. 173 y 174)

Para que la observación fuese objetiva se aplicaron las reglas de la reducción fenomenológica, las reglas negativas (para no ver más de lo que había en el objeto y no proyectar nuestro mundo interno).

Ante los elementos señalados resulta evidente como cada fenómeno tiene sus particularidades y que el apropiarse de las mismas depende del investigador o investigadora. De ahí la importancia de tomar en cuenta el último elemento, en cuanto a cuidarse a proyectar el mundo interno, de esta manera conservé la objetividad del proceso, aunque en las interpretaciones a éstas no se debe dejar de lado el contexto donde se desarrollan.

Para la observación de la práctica educativa se utilizó una ficha de observación, que contempló criterios claves para identificar una práctica

constructivista. En la medida que fui observando, tomé en cuenta la ocurrencia de éstos criterios, con indicadores que iban desde la ocurrencia regular (OR), no ocurrencia (NO) y baja ocurrencia (BO).

~ Tercer paso: elaboración de la descripción protocolar

En este paso se produjo la descripción fenomenológica, con las características siguientes:

1. Reflejó el fenómeno o la realidad así como se presentó.
2. Fue lo más completa posible.
3. No contuvo elementos proyectados por la observadora.
4. Recogió el fenómeno en su contexto natural.
5. Se realizó con una verdadera pureza disciplinaria.

• Etapa estructural

El trabajo central de esta etapa fue el estudio de las descripciones contenidas en los protocolos para pasar de datos singulares al ser universal, a la esencia, en fin a la elaboración de conclusiones.

La etapa estructural contempló los pasos siguientes: Primer paso: lectura general de la descripción de cada protocolo; Segundo paso: delimitación de las unidades temáticas naturales; Tercer paso: determinación del tema central que domina cada unidad temática; Cuarto paso: expresión del tema central en lenguaje científico; Quinto paso: integración de todos los temas centrales en una estructura descriptiva; Sexto paso: integración de todas las estructuras particulares en una estructura general y Séptimo paso: entrevista final con los sujetos estudiados.

Se presentan en detalle cada uno:**☀ Primer paso: lectura general de la descripción de cada protocolo.**

Conllevó sumergirse mentalmente en la realidad expresada, y se hizo del modo más intenso posible. Se revisó la descripción de los protocolos, primero, con la actitud de revivir la realidad en la situación concreta y, después, con la actitud de reflexionar acerca de la situación vivida para comprender lo que pasa.

Se eliminó todo lo que no emergió de la descripción protocolar. El objetivo de este paso fue realizar una visión de conjunto para lograr una idea general del contenido que había en el protocolo.

☀ Segundo paso: delimitación de las unidades temáticas naturales.

Este segundo paso, fue la identificación de la estructura, consistió en: pensar -meditando- sobre el posible significado que tuvo una parte en el todo. Tal meditación, requirió una revisión lenta del protocolo para percatar cuándo se hizo una transición del significado, cuando apareció una variación temática o de sentido, cuando hubo un cambio en la intención de los estamentos en estudio.

Se delimitaron áreas significativas, que fueron las unidades temáticas naturales del protocolo, que pueden tener pocas o muchas unidades temáticas, eso depende de su naturaleza y constitución general.

☀ Tercer paso: determinación del tema central que domina cada unidad temática.

Se eliminaron las repeticiones y redundancias en cada unidad temática y se determinó el tema central de cada unidad. La expresión del tema central se hizo en una frase breve y concisa que conservó, todavía, el lenguaje propio de las y los informantes. Ésta fue una actividad eminentemente creadora. El proceso implicado aquí fue de fenomenología hermenéutica, cuyo fin fue descubrir los significados que los estamentos dieron al constructivismo.

☀ **Cuarto paso: expresión del tema central en lenguaje científico**

La autora reflexionó sobre los temas centrales a que se redujeron las unidades temáticas y expresó su contenido en un lenguaje técnico o científico apropiadamente. Se interrogaron de manera sistemática cada tema central qué fue lo que reveló sobre el tema que se investigó. Se interpretó la relevancia científica de cada tema central.

☀ **Quinto paso: integración de todos los temas centrales en una estructura descriptiva.**

El quinto paso constituyó el corazón de la investigación y de la ciencia, ya que durante el mismo se descubrieron las estructuras básicas de relaciones del fenómeno investigado, la descripción fue siempre selectiva, ya que fue imposible agotar todas las propiedades.

☀ **Sexto paso: integración de todas las estructuras particulares en una estructura general**

La finalidad de este paso fue integrar en una sola descripción, lo más exhaustiva posible, la riqueza de contenido de las estructuras identificadas en los diferentes protocolos. Este paso equivale a determinar la estructura fisonómica que caracteriza al grupo de profesorado estudiado. La formulación consistió en una descripción sintética.

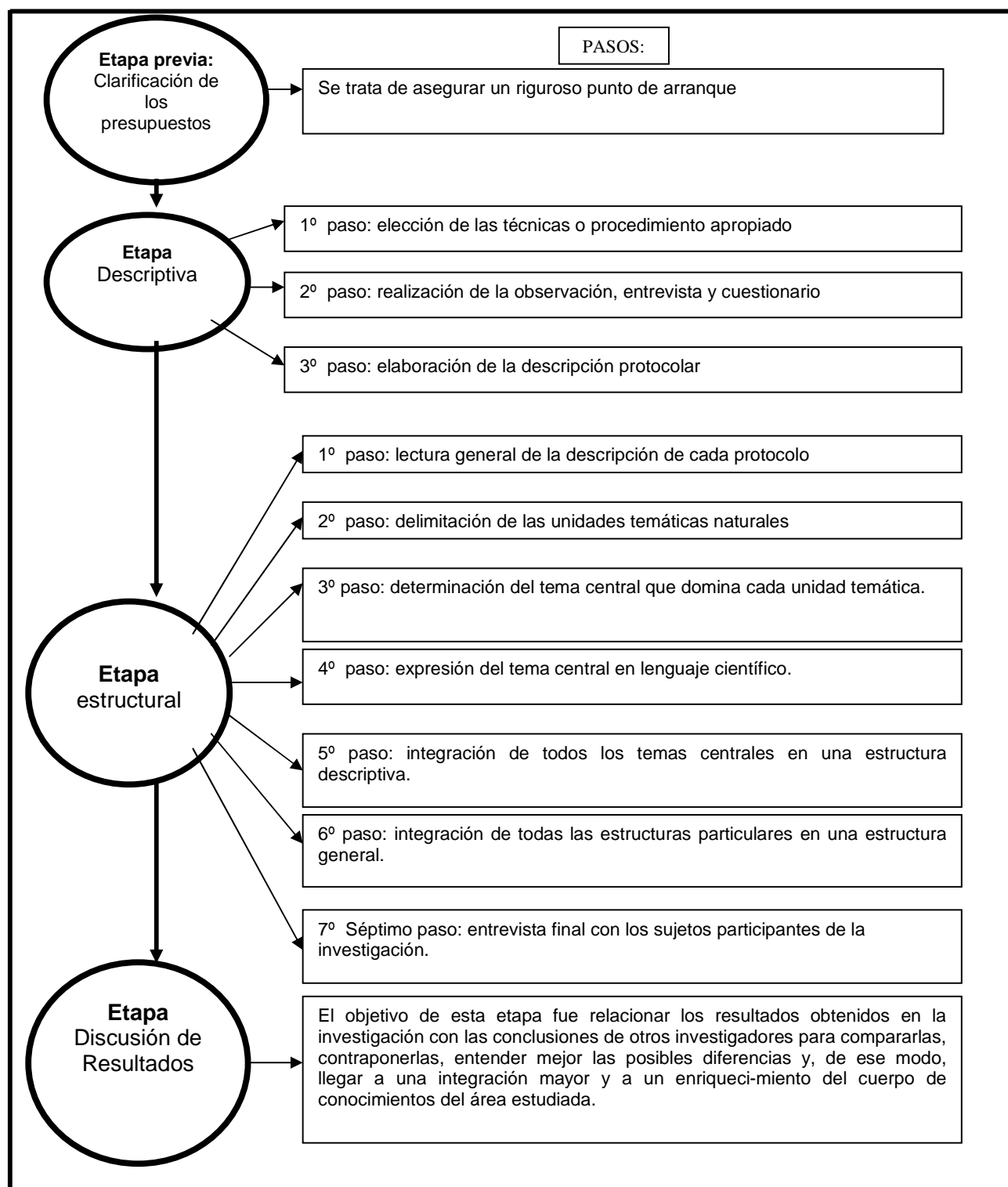
☀ **Séptimo paso: entrevista final con los sujetos participantes**

Este paso final consistió en realizar un encuentro con parte de los participantes para hacerles conocer los resultados de la investigación y oír su parecer o sus reacciones ante los mismos. Este procedimiento cooperativo y dialógico posee una gran importancia y una función especial de realimentación para aclarar y perfeccionar el conocimiento alcanzado, así como también para la triangulación por momentos.

• Etapa de Discusión de los resultados

En esta etapa se relacionaron los resultados obtenidos en la investigación con las conclusiones de otros investigadores para compararlas, contraponerlas, entender mejor las posibles diferencias y, de ese modo, se llegó a una integración mayor y a un enriquecimiento del cuerpo de conocimientos del área estudiada.

Ilustración 5: Etapas y fases del método fenomenológico



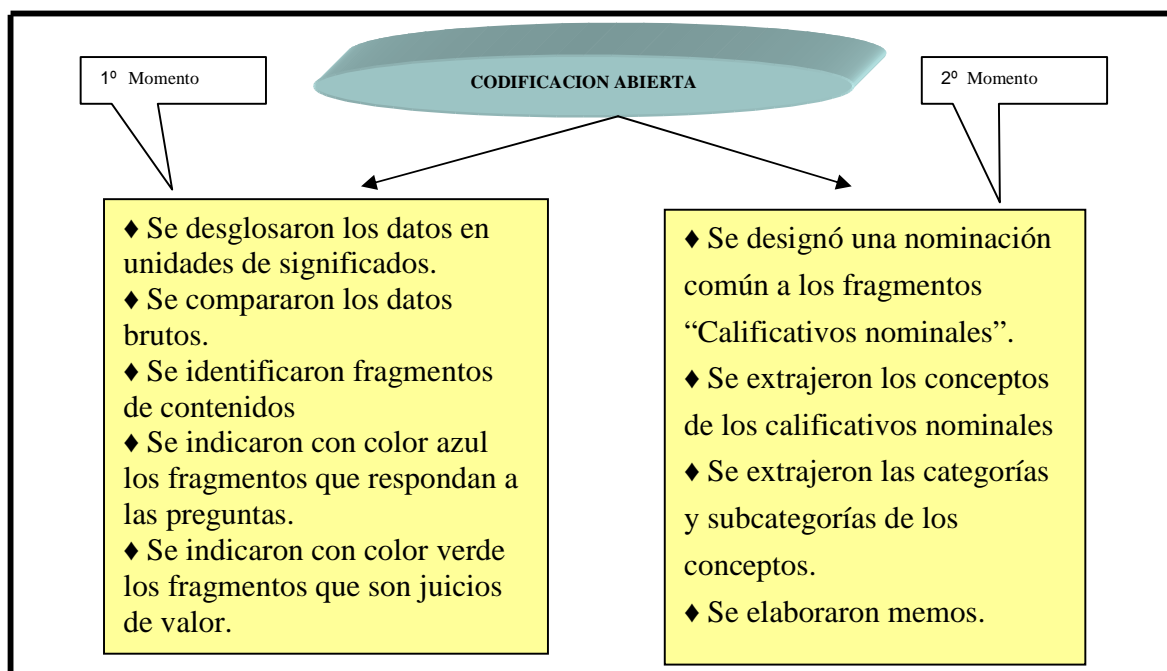
Fuente: Elaboración de la autora, tomado de Martínez (1997)

Para el análisis de los datos, estas etapas y fases del método fenomenológico se complementaron con los procesos de la teoría fundamentada, los cuales son presentados a continuación.

La teoría fundamentada comprende la codificación abierta, la axial y la selectiva.

1. **La codificación abierta:** tiene como objetivo abrir la indagación. Se hizo en dos momentos. En desarrollo de ésta se fue saturando teóricamente. Hasta este momento del análisis se mantuvieron las preguntas de las entrevistas para guardar fidelidad con lo respondido. (Ver anexo II, 2.1, 2.2 y 2.33)

Ilustración 6: Momentos de la codificación abierta.



Fuente: Elaboración de la autora, tomado de Strauss (1987) y Strauss & Corbin (1990), citado por Rodríguez, Gil y García (1996).

2. **La codificación axial:** este proceso permitió develar las relaciones entre las categorías.

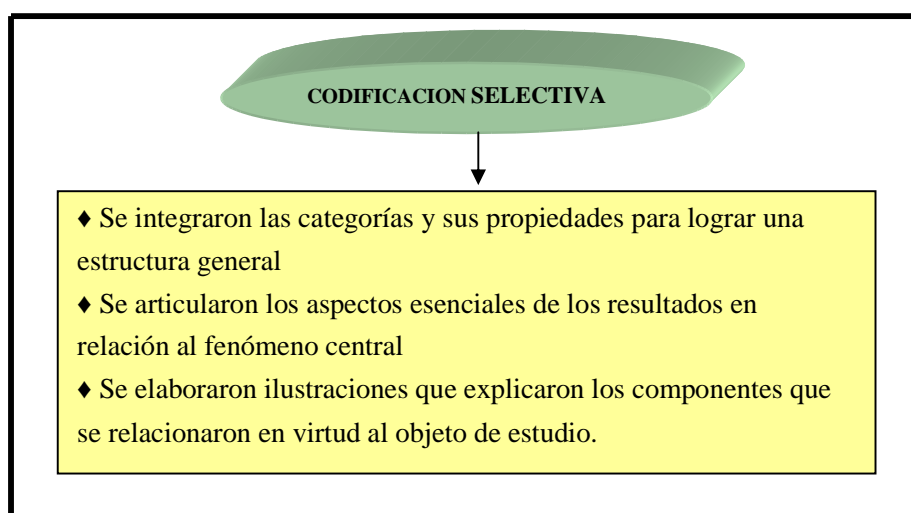
Ilustración 7: Pasos de la codificación axial



Fuente: Elaboración de la autora, tomado de de Strauss (1987) y Strauss & Corbin (1990), citado por Rodríguez, Gil y García (1996)

3. **La codificación selectiva:** este proceso me comprometió a ser más vehemente y selectiva en el análisis.

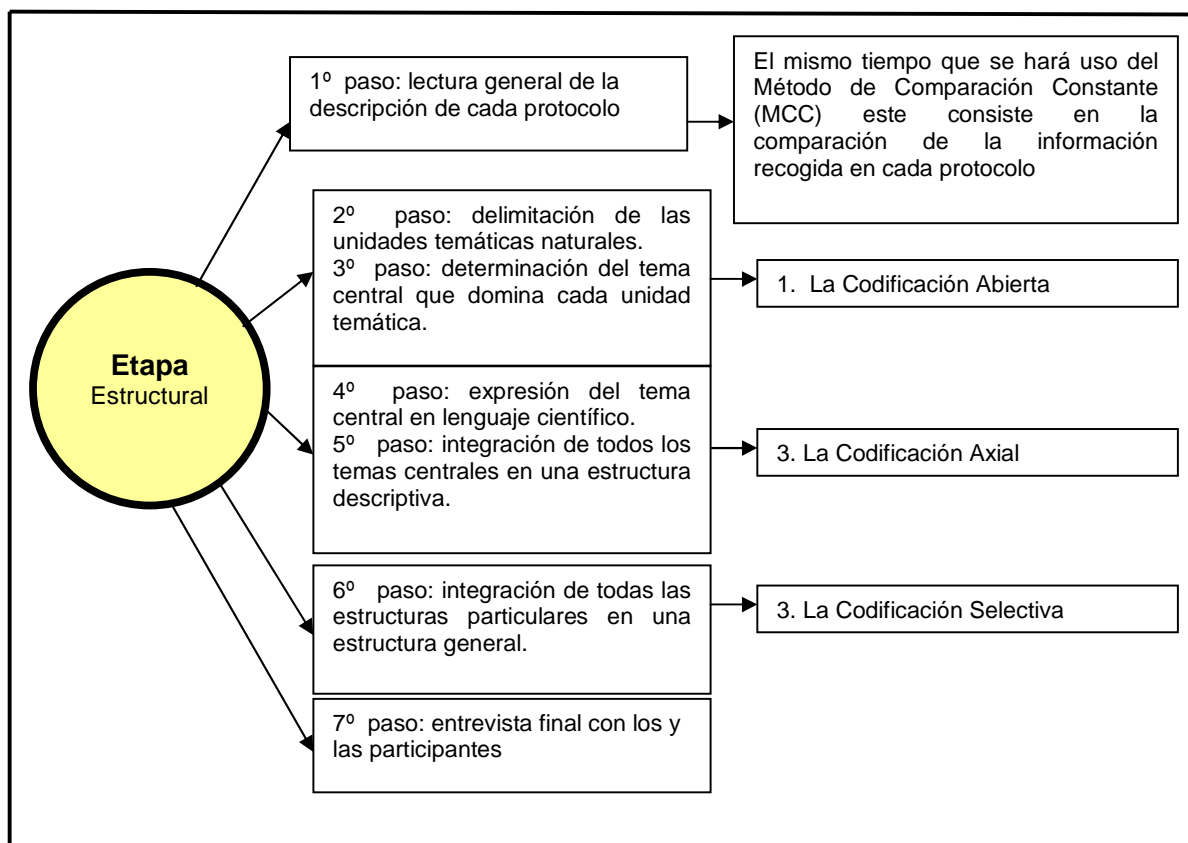
Ilustración 8: Pasos de la codificación selectiva



Fuente: Elaboración de la autora, tomado de de Strauss (1987) y Strauss & Corbin (1990), citado por Rodríguez, Gil y García (1996)

A modo de síntesis se presenta la combinación del Método Fenomenológico y la Teoría Fundamentada asumida:

Ilustración 9: Combinación método fenomenológico y teoría fundamentada



Fuente: Elaboración de la autora, tomado de de Strauss (1987) y Strauss & Corbin (1990), citado por Rodríguez, Gil y García (1996) y Martínez (1997).

3.1.1 Contexto de la investigación

Contexto espacial

La presente investigación se desarrolló en dos escenarios diferentes, el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina, y los Centros Educativos Fidel Jorge Sánchez y Mauricia Perelló Rochet, ambos del Nivel Básico del Distrito Educativo 08-03 de la Regional 08 de Santiago, R. D.

Los Centros Educativos fueron seleccionados, porque en ellos laboran egresados del Insituto Luis Núñez Molina y sus profesores constituyen uno de los estamentos participantes. Poseen una infraestructura que responde a las limitaciones de centros rurales, ubicados en el Municipio de Licey perteneciente a la provincia de Santiago. La ciudad de Santiago de los Caballeros es además, una de las ciudades de mayor desarrollo económico, urbano, cultura y educativo de la República Dominicana. Cuenta con una población de 900 mil habitantes, según el censo de población y familia del 2002. Los Centros Educativos disponen del equipamiento necesario, reciben recursos didácticos de manera regular. Atienden a una población de aproximadamente 800 estudiantes cada uno en ambas tandas. Con una población de unos 30 profesores entre ambos.

El RLNM, fue fundado el 11 de octubre del año 1950, está ubicado en Licey un Municipio de Santiago. En sus Estatutos Orgánicos se encuentra la misión: contribuir con el mejoramiento de la calidad de la educación, a través de la formación de los Recursos Humanos calificados que necesita el sistema educativo, tendiendo a su formación integral, con altos niveles de motivación, con sentido crítico, comprometidos con la educación dominicana, con las competencias necesarias para la innovación y la gestión institucional, capaces de atender a todos los aspectos de la actividad educativa, combinando equilibradamente conocimientos teóricos y prácticos mediante cursos y programas adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad dominicana. (p.19).

Forma profesores en los Niveles Inicial y Básico, al igual que desarrolla programas de maestría, tiene su referente en el educador internacionalista puertorriqueño Eugenio María de Hostos. Con su trabajo persigue formar y capacitar docentes con las competencias y valores necesarios para responder a las demandas del Sistema Educativo Dominicano. Las condiciones de planta física son adecuadas para los procesos pedagógicos que en él tienen lugar, además de la tecnología acorde a las exigencias profesionales de estos tiempos.

El RLNM además del nivel de grado implementa cursos de educación continuada, los cuales son organizados y desarrollados por el Instituto Nacional de Formación y Capacitación Magisterial (INAFOCAM), dependencia de la Secretaría de Estado de Educación. A partir del año 2006 está ofertando programas de especialidad y Maestría. Por lo que debe ser considerado comprometido en la implementación de los cambios del sistema educativo, para lo cual dispone de un adecuado cuerpo profesoral probado en su experiencia y formado académicamente.

El contacto con esta institución ha sido a través de visitas y por medio electrónico (Internet) y del teléfono. Además de haber participado en eventos y jornadas formativas. Ha sido en esta experiencia de conocimiento que he llegado a la conclusión que éste constituía un escenario idóneo a los fines de la presente investigación.

La razón fundamental para la escogencia de este Centro radica en que el mismo tiene un carácter oficial y a través de él, la Secretaría de Estado de Educación desarrolla programas de actualización y formación del personal docente, sobre todo para el Nivel Básico, a nivel de grado y post-grado. Además, porque su Modelo Educativo está en correspondencia con el enfoque constructivista.

Contexto temporal

Esta investigación abarcó el período 2006-2008. Es de carácter transversal por la forma de recogida de las informaciones.

3.2 Unidades de observación

Las unidades de observación tanto primarias como secundarias fueron seleccionadas tomando en consideración la problemática objeto de estudio, el

propósito y los objetivos propuestos. Estas unidades están conformadas por los siguientes estamentos:

1. Formadores del RLNM.
2. Estudiantado de magisterio del RLNM.
3. Profesorado en servicio con un nivel de grado en educación básica, egresado del RLNM. y que tengan dos años o más en el servicio activo en el sector público de la educación dominicana.

Por las características cualitativa y fenomenológica de la investigación los participantes se ha seleccionado tomando en cuenta criterios de calidad y lo propuesto por Goetz y LeCompte (1988), quienes establecen que los investigadores identifican sus poblaciones empleando cualesquiera criterios relevantes para determinar los límites de los fenómenos. Aquí lo relevante está dado por la condición misma de los participantes, es decir su ligazón al trabajo educativo, haber sido formado en el RLNM y estar laborando en el sector público de la educación. Además, considerando lo planteado por Hernández (2006) que la selección de la muestra debe tomar en cuenta la capacidad operativa de recolección y análisis, por parte de la investigadora y el entendimiento del fenómeno, así como la naturaleza del fenómeno bajo análisis.

La profundidad es lo que se procura en la indagación cualitativa y fenomenológica. Por lo que se pretendió “calidad en la muestra, más que cantidad” (Hernández, 2006, p. 562). De ahí el número resultante, en total participaron 17 colaboradores.

Esta investigación fue iniciada con tres participantes por estamento hasta llegar al grado de saturación necesaria, considerando lo planteado por Glaser y Strauss (1967), en el denominado muestreo teórico, en el sentido de no existir un número determinado de participantes, sino que debemos ir sumando,

completando las informaciones hasta que los participantes no tengan nada nuevo que aportar, lo cual se manifiesta cuando se repite la información.

Estos participantes (Formadores, estudiantes de magisterio y profesorado egresado del RLNM.) se constituyeron en una representación relevante, según el problema de investigación y también por lo variado de las posiciones que ocupan en el sistema educativo.

♦ **Las y los formadores de docentes:** se escogieron preferiblemente aquellos que impartan las asignaturas: Sentido y Desafío de la Educación II y III; Liderazgo Profesional; Matemática IV y V, Currículo y Sociedad; Escuela y Sociedad o Práctica Profesional I, II y III. Asignaturas relacionadas a unos contenidos que posibilitan poner en evidencia, de manera expresa, la metodología constructivista; los mismos están ligados a la cotidianidad del estudiantado, tanto en su vida personal como dentro del proceso de formación del cual forman parte, y en base a ellos fueron formados el profesorado en servicio. Así como también, que estas asignaturas se ofrecen en los últimos cuatrimestres y me he interesado en estudiantes de término por ser quienes disponen de mayores condiciones, estando próximo a egresar.

Además, de quienes laboren con las asignaturas de Matemática y Lengua Española, las cuales durante mucho tiempo fueron tomadas como básicas en el Sistema Educativo Dominicano y todavía hoy son vistas con una significación de mayor importancia, lo que de alguna manera lleva al estudiantado a interesarse más por ellas y dedicarle más tiempo. Esto a excepción de aquellas como la Informática que por su novedad concita determinado interés, la más de las veces como resultado de la curiosidad, o por el contrario, el temor o resistencia a lo nuevo contenido en las tecnologías.

♦ **Estudiantes de magisterio** del nivel básico del mismo Recinto, quienes cursaban su último semestre con los formadores seleccionados. La

triangulación, propuesta como validación de esta investigación fue realizada con las aportaciones hechas por los estamentos involucrados, respondiendo al criterio de comparación.

♦ **Profesorado en servicio**, egresados de los últimos cinco años del RLNM y Nivel Básico. En éstos, hay que considerar, que se ha hecho más hincapié en lo relativo al constructivismo. Esta metodología de trabajo se constituye en la propuesta obligada para el sistema educativo y profesorado dominicano. Para la selección de éstos previamente consulté en el Distrito Educativo 08-03, con la finalidad de identificar aquellos Centros con egresadas y egresados del RLNM. El área de ubicación de los centros educativos es el área geográfica donde está la Universidad Abierta Para Adultos contraparte del doctorado y la cual mantiene vínculos directo con varias escuelas en una labor de apadrinamiento, también considerando que el RLNM está ubicado en la zona correspondiente al Distrito Educativo 08-03.

La saturación se alcanzó con 6 formadores, 5 profesores en servicio y 6 estudiantes de magisterio, para un total de 17 participantes. Además, de realizar un grupo focal con autoridades educativas, del cual participaron 4 técnicas del distrito educativo 08-03.

Unidades secundarias de observación:

1. Documentos Institucionales de la Secretaría de Estado de Educación (Ley General de educación 66'97, Ordenanzas relativa al cambio educativo, Manual de Puestos y Funciones, entre otros)
2. Textos que abordan los diferentes aspectos de la temática en estudio.
3. Revistas educativas y científicas, que aborden aspectos de la temática en cuestión.
4. Artículos, investigaciones y textos de la Internet, que aborden la temática.

5. Documentos del RLNM (Programa de formación docente, descripción general, entre otros).

Como soporte técnico empleé la grabadora, así como la cámara fotográfica y de video, éstos permitieron una imagen concreta y recoger con fidelidad y objetividad las informaciones. Además, utilicé mi libreta de apuntes y así como lo plantea Rodríguez y cols (1996), resultando una combinación de lenguaje escrito y sonoro, con imágenes fijas y en movimiento.

3.3 Categorías de información de la investigación

Las categorías de la investigación, son de tres tipos: Categorías Centrales, Categorías iniciales y Categoría emergentes.

El problema y los objetivos planteados, constituyeron la base para el planteamiento de las categorías que guiaron esta investigación, además me permitieron diseñar los instrumentos que se utilizaron en la recogida de la información.

Categorías de la investigación extraídas del objetivo general y los objetivos específicos. Obsérvese la tabla número 11 con éstas y sus supuestos teóricos e implicaciones metodológicas correspondientes.

Tabla 10: Sub-problemas y objetivos específicos

Sub-problemas	Objetivos específicos
¿Cuáles marcos explicativos e inter-pretativos sobre el constructivismo que aportan los procesos de formación al profesorado?	1. Detectar los marcos explicativos e interpretativos que aportan los procesos de formación a los/as formadores, estudiantes de magisterio y al profesorado en servicio. 2. Conocer la valoración que tienen los/as formadores/as, los/as estudiantes de magisterio y el profesorado en ejercicio, sobre la formación docente para la aplicación del constructivismo.
¿Cuál manifestaciones afectivas que expresa el profesorado sobre el enfoque constructivista?	3. Identificar las manifestaciones afectivas que expresan formadores y el profesorado en servicios, ante el constructivismo.
¿Cuál rol asume el profesorado en su práctica pedagógica?	4. Describir el rol asumido por los y las formadores y el profesorado en servicio en su práctica pedagógica.

Fuente: Elaboración de la autora (2007)

Tabla 11: Las dos categorías centrales de la investigación

Categorías Centrales	Supuestos teóricos	Implicaciones Metodológicas
Constructivismo como enfoque pedagógico	<p>Enfoque, pensamiento, postura o filosofía. Enfoque o perspectiva metodológica Enfoque práctico de estrategia.</p> <p>Se refiere a la orientación del trabajo de enseñanza y aprendizaje basado en los fundamentos de Piaget, Vigotsky, Ausubel y Bruner. Que sostienen que el aprendizaje es resultado de un proceso de construcción activa de conocimientos.</p> <p>Desde el constructivismo el conocimiento no es una copia de la realidad, sino que es una construcción propia del ser humano que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre el ambiente y su condición interna.</p>	<p>Su aplicación es el objeto de estudio, se buscaran las dificultades en su aplicación.</p> <p>Observación de la aplicación metodológica de las estrategias y el análisis de las actitudes reflejadas.</p> <p>Búsqueda de información sobre el desarrollo de la práctica pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De manera activa, • La enseñanza es un acto de intencionalidad. • Incluyen varias técnicas, operaciones o actividades específicas. • Persiguen un propósito determinado, el aprendizaje y la solución de problemas académicos.
Actitud Docente	<p>Organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto.</p> <p>Consiste en la posición expresada en el accionar, es decir, en la conducta favorable o no los cambios, específicamente la asumida ante el constructivismo.</p> <p>Sus componentes: cognitivo, afectivo y conductual.</p>	<p>Es el referente por medio del cual se harán búsqueda de los conocimientos, sentimientos y tendencias de conductas que adopta el profesorado, ante el constructivismo.</p> <p>Una estructura particular de la orientación en la conducta del profesorado.</p>

Fuente: Elaboración de la autora (2007)

De las categorías centrales, emergieron las categorías iniciales obsérvense en el siguiente cuadro con sus supuestos teóricos, metodológicos y las técnicas e instrumentos. Para la recolección de las informaciones.

Tabla 12: Categorías iniciales de la investigación

Categorías	Supuestos teóricos	Implicaciones Metodológicas	Técnica e Instrumentos
<p>Componente Cognitivo:</p> <p>Marcos explicativos e interpretativos sobre el constructivismo</p>	<p>Concepción constructivista que posee el profesorado, tienen como común denominador los principios del constructivismo.</p> <p>Conjunto de postulados que le permiten diagnosticar, establecer juicios, tomar decisiones, planificar que justifican y fundamentan su actuación.</p> <p>Consiste en los conocimientos adquiridos en la formación docente, sobre los marcos teóricos básicos que fundamentan al constructivismo.</p>	<p>Búsqueda de las teorías y los marcos explicativos que les permiten a los/las formadores, estudiantes de magisterio y al profesorado analizar, interpretar e intervenir en la realidad.</p> <p>Búsqueda de dominio del constructivismo a partir de ejemplificar diferentes estrategias de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saberes previos - Aprendizaje por descubrimiento - Zona de desarrollo próximo - Resolución de problemas 	<p>Entrevista y Observación a:</p> <p>a) Formadores de docentes</p> <p>b) Estudiantes de magisterio</p> <p>b) Profesorado en servicio</p> <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guías de entrevistas A, B y C.
<p>Componente Cognitivo:</p> <p>Formación Docente</p>	<p>Es el proceso de profesionalización y capacitación permanente que recibe el profesorado para realizar la función pedagógica, debe incluir fundamentos conceptuales sobre el proceso enseñanza aprendizaje, que incluya además, una reflexión sobre su propia práctica y la posibilidad de asumir el rol mediador y generar alternativas de trabajo efectivas.</p> <p>Se refiere a la capacitación que recibe el profesorado para el desempeño de sus funciones profesionales, básicamente los referentes o marcos teóricos que fundamentan su práctica.</p>	<p>Valoración que tienen los/as formadores/as, los/as estudiantes de magisterio y el profesorado en ejercicio sobre la formación docente para la aplicación de las estrategias constructivistas.</p>	<p>Entrevista y Observación a:</p> <p>a) Formadores</p> <p>b) Estudiantes de magisterio</p> <p>c) Profesorado en servicio</p> <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guías de entrevistas A, B y C.
<p>Componente Afectivo o Emocional:</p> <p>Manifestaciones afectivas</p>	<p>Esta constituido por expresiones de sentimiento hacia el enfoque constructivista.</p> <p>Son las expresiones de satisfacción o no, agrado o no, expresadas por el profesorado en su práctica pedagógica</p>	<p>Recoge todas aquellas emociones y sentimientos que despierta el constructivismo</p> <p>Observar el profesorado manifestaciones afectivas que predominan, motivación, estado de ánimo, interacción con el alumnado, ambiente de aula y ambientación del aula,</p>	<p>Entrevista y Observación a:</p> <p>a) Formadores</p> <p>b) Profesorado en servicio</p> <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guías de entrevistas A y B. • Fichas de Observación A
<p>Componente Conductual:</p> <p>Práctica Educativa y Rol Docente</p>	<p>Es el conjunto de procesos que se desarrollan en el aula, en el quehacer cotidiano del profesorado.</p> <p>Se refiere al desempeño (rol) del profesorado en su labor de aula, implementando las diferentes fases del proceso educativo (diagnóstico, planificación, desarrollo, evaluación y retroalimentación) la cual tiene por finalidad desarrollar el programa correspondiente al grado y de cada asignatura en particular, según las pautas establecidas por el Sistema Educativo.</p> <p>El rol docente es el papel que desempeña el profesorado como mediador entre el conocimiento y su alumnado</p>	<p>Búsqueda del rol que desempeña el profesorado en su práctica pedagógica, a partir del rol mediador que le demanda el enfoque constructivista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión crítica en y sobre su práctica pedagógica - Contexto educativo - Motivación - Relación interpersonal - Prestación de ayuda pedagógica 	<p>Entrevistas y Observaciones a:</p> <p>a) Formadores</p> <p>b) Profesorado en servicio</p> <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guías de entrevistas A y B. • Fichas de Observación A y B

Fuente: Elaboración de la autora (2007)

A partir de estas categorías se elaboraron los instrumentos para la recolección de los datos. Posterior al trabajo de campo, en el proceso de análisis en las fases la codificación abierta y axial se extrajo más categorías y sub-categorías, a luz de los conceptos extraídos de los calificativos nominales. Obsérvese la siguiente tabla número 13 con las Categorías y subcategorías emergentes, las que fueron integradas en el análisis de los datos, específicamente, en la fase de codificación selectiva.

Tabla 13: Categorías y sub-Categorías de la investigación

Categorías y sub-categorías iniciales		Categorías y sub-categorías emergentes	
Categorías	Sub-categorías	Categorías	Sub-categorías
-Marcos explicativos e interpretativos sobre el constructivismo. -Formación Docente	-Adecuación de la Formación Docente -Conocimiento sobre el Constructivismo -Valoración de la Formación Docente -Formación Docente y Constructivismo	-Formación Docente: componente cognitivo	-Estudiante de magisterio: Perfil de ingreso -Dominio de los planteamientos del Constructivismo -Formación Docente: adecuación para la aplicación del constructivismo. -Formación docente y desempeño -Componente Cognitivo de la Actitud ante el Constructivismo
-Manifestaciones Afectivas	-Sentimientos ante el Constructivismo	-Manifestaciones Afectivas: componente afectivo	-Manifestaciones afectivas ante el constructivismo -Componente cognitivo de la actitud ante el constructivismo
-Práctica Educativa y Rol Docente	-Condiciones para la Aplicación del Constructivismo -Rol Docente: descripción	-Práctica Educativa y Rol Docente: componente conductual	-La práctica educativa: formadores y profesorado en servicio -Condiciones para la aplicación del constructivismo -Rol Docente: Valoración -Componente conductual de la actitud ante el constructivismo
-Actitud ante el Constructivismo	- Conformación de las Actitudes ante el Constructivismo	-Conformación de las actitudes ante el constructivismo	

Fuente: Elaboración de la autora (2008)

3.4 Técnicas e instrumentos aplicados para la recolección de los datos

En la investigación fenomenológica se contempla el uso de técnicas e instrumentos que permitan acercamiento en el trabajo de campo, por lo que prioricé la entrevista dialógica, la observación no participante y el grupo focal como las técnicas distritales para la recolección de los datos.

A cada técnica le elaboré instrumentos respectivamente: guías de entrevistas según cada estamento informante, fichas de observación para

formadores y profesorado en servicio y una guía con preguntas claves sobre los planteamientos a dialogar (triangulando) con las autoridades educativas. Obsérvese la Tabla 14 que sigue, donde presento las técnicas con los respectivos instrumentos utilizados.

Tabla 14: Técnicas e instrumentos de la investigación

Técnicas	Instrumentos
Entrevista Dialógica	Guías de entrevista
Observación no Participante	Fichas de observación
Grupo Focal	Guía con preguntas específicas

Fuente: Elaboración de la autora (2007)

La entrevista dialógica: se llevó a cabo mediante una guía de preguntas abiertas, para obtener la mayor cantidad posible y calidad de las informaciones; así escuchar sus discursos, en los cuales manifestaron su propia experiencia. De estos discursos procuré identificar los significados que las y los participantes atribuyen a la experiencia vivida con relación al constructivismo y su aplicación.

Todas las entrevistas fueron grabadas. Las mismas se desarrollaron en forma de conversatorio, previamente solicitando la anuencia de las y los participantes, completando el guión durante su realización. Formulando algunas preguntas que no estaban en el guión, sino que surgían espontáneamente en el proceso. Se mantuvo un clima favorable, empleándose preguntas claves, con la intención de garantizar la validez de las respuestas en función del propósito perseguido.

En algunos casos se formularon preguntas comunes a los tres estamentos, particularmente en lo que tiene que ver con la formación docente y sobre el uso de estrategias constructivistas y dominio de la teoría. Estas

preguntas posibilitaron realizar la triangulación como medio de verificación y validación de los instrumentos empleados.

Para la determinación del número de entrevistas necesarias se siguió el concepto de saturación teórica, el cual conlleva seleccionar aquellos/as participantes que en principio permitan ampliar el rango de heterogeneidad tratando de hacer emerger nuevas categorías de análisis, las cuales deben completarse hasta que las y los participantes no aporten información nueva.

Observación no participante, esta técnica me permitió observar la experiencia en el trabajo de aula, observando lo acontecido y registrándolo en las fichas de observación y en mi libreta de apuntes y conservándolos en medios tecnológicos (cámara fotográfica y de video y grabadora), sin intervenir de manera directa en el desarrollo de la docencia y evitando provocar una situación artificial. Me constituí en participante pasiva, por cuanto no interferí en la forma en como el proceso se desarrolló.

Empleé una matriz para recoger las acciones del profesorado en su práctica educativa, al igual que de las y los estudiantes, lo cual me permitió tener un control sobre la frecuencia en la que acontecieron; básicamente observé la relación entre el profesorado y estudiantado. La forma como se organizan, las estrategias metodológicas empleadas, las propuestas de trabajo y clasificación de éstas en tradicionales o constructivistas, considerando el rol asumido por los dos estamentos observados de mi parte.

Grupo Focal, esta modalidad de entrevista grupal, abierta y estructurada, surgió en el proceso de análisis de los datos, como estrategia de validación de los resultados de la investigación. Las participantes en esta técnica son las autoridades del Sistema Educativo, las cuales no eran informantes de la investigación. El Distrito Educativo 08-03 estuvo representado por 4 técnicas.

Este grupo focal fue necesario para confrontar las consideraciones de los tres estamentos participantes de la investigación con las autoridades educativas del Sistema Educativo Dominicano.

3.5 Proceso de validación

Para alcanzar la confiabilidad de los resultados de la presente investigación se desarrolló un proceso de validación a través de diferentes estrategias: elaboración de matrices para conciliar los objetivos con los ítems de los instrumentos destinados a la recogida de los datos, cada instrumento fue sometido al pilotaje correspondiente.

Elaboré las matrices correspondientes para el análisis de los datos y la realización de triangulaciones desde diferentes perspectivas: por agentes informantes, por momentos, por teorías y por consultas de datos, asumiendo las sugerencias propuestas por Santos (1993) y Rodríguez y cols (1996).

La validación de los instrumentos se realizó consultando mi Asesora de Tesis, un facilitador del doctorado, además, de una Maestra de Investigación de la UAPA y dos compañeros doctorantes. Algunos casos le formularon propuestas de mejoras, las cuales fueron asumidas. (Ver anexos I, 1.7)

La validez de esta investigación se obtuvo en tanto mantiene el grado de coherencia lógica interna en la sistematización del problema, objetivos, categorías, supuestos teóricos, supuestos metodológicos e instrumentos. (Ver tablas 10, 11 y 12, p. 118 y 119). En su fundamentación metodológica y la complementación conjugando dos métodos de análisis de datos, la Fenomenología y la Gran Teoría. También, en el análisis se interrelacionaron los datos que ofrecían los tres estamentos con los resultados de las investigaciones consultadas en el estado del arte y la revisión bibliográfica en las teorías desarrolladas en el marco teórico.

Se realizaron diferentes procesos de triangulación. Una fue sobre la reflexión de los datos ofrecidos por cada estamento entre ellos mismos. Por ejemplo, los datos ofrecidos por cada formador/a, esta triangulación se desarrolló al tiempo que se elaboraba el primer momento, la codificación abierta. (Ver anexo II, 2.1, 2.2 y 2.3)

Otro tipo de triangulación fue la desarrollada en el séptimo paso de la etapa estructural, que consistió en la lectura del capítulo sobre análisis de los datos a las/os participantes. Se retornó a ellos con los datos elaborados para escuchar sus impresiones y consideraciones sobre los resultados de la investigación, para clarificar informaciones que ellos aportaron y culminar la saturación teórica. Los participantes, en su mayor parte, validaron el análisis, reconociéndole un alto nivel de objetividad en el mismo.

Además, otra triangulación fue realizada por medio del Grupo Focal con las autoridades educativas, en el cual se discutió sobre los planteamientos que resultaron del capítulo de análisis que referían directamente a estas autoridades, de manera particular los cuestionamientos. (Ver anexos II, 2.4 y 2.5)

Otra forma de validación, la constituyó el desarrollo de la última etapa discusión de resultados (Martínez, 1997). En ésta se relacionaron los resultados obtenidos en la investigación con las conclusiones de otros investigadores para comparándolas y contraponiéndolas enriquecer la producción.

3.6 Estrategias para el análisis de los datos

El carácter cualitativo de esta investigación representó un desafío, específicamente en este momento del análisis de los datos, el cual exigió un proceso metodológico muy riguroso.

Al respecto Según Rodríguez y cols (1996) consideran:

El análisis de los datos es visto por algunos como una de las tareas de mayor dificultad... El carácter polisémico de los datos, su naturaleza predominantemente verbal, su irrepitibilidad o el gran volumen de datos que suelen recogerse en el curso de la investigación, hacen que el análisis entrañe dificultad y complejidad. (p. 201)

Para el análisis de los datos, en la investigación cualitativa, se puede proceder de diversas maneras utilizando diferentes estrategias. Tal como lo han planteado autores como Guba y Lincoln (1981), quienes señalan que éste consiste en reducir los datos a categorías, clarificarlos, sintetizarlos y luego comparar la información hasta alcanzar una visión lo más completa de la realidad. A su vez, Hernández (2006), considera que en el análisis cualitativo los datos, los mismos, se reciben de manera no estructurada, pero que el investigador le da una estructura determinada.

En esta investigación, para el análisis de los datos, se asumió una combinación de lo planteado por el método fenomenológico en la etapa estructural (Martínez, 1997), y lo planteado en la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). Además de recurrir al uso de la hermenéutica para su interpretación.

Momentos en el análisis de los datos:

- Los datos se analizaron desarrollando la Etapa estructural y sus pasos vinculando los procedimientos de la teoría fundamentada.
 - ▶ Primer paso: lectura general de la descripción de cada protocolo.
 - ▶ Segundo paso: delimitación de las unidades temáticas naturales y
 - ▶ Tercer paso: determinación del tema central que domina cada unidad temática.

Para el desarrollo del segundo y tercer paso de la etapa estructural del método fenomenológico, se llevó a cabo la codificación abierta que constituye el primero de los tres procedimientos de la Teoría Fundamentada.

- ▶ Cuarto paso: expresión del tema central en lenguaje científico
- ▶ Quinto paso: integración de todos los temas centrales en una estructura descriptiva.

Para el desarrollo del cuarto y quinto paso se realizó la codificación axial, el segundo procedimiento de la Teoría Fundamentada.

- ▶ Sexto paso: integración de todas las estructuras particulares en una estructura general.

Se desarrolló con la implementación del tercer procedimiento de la teoría fundamentada, la codificación selectiva.

- ▶ Séptimo paso: entrevista final con los sujetos estudiados. Este paso final consistió en realizar un encuentro con parte de las y los participante para hacerles conocer los resultados de la investigación y oír su parecer o sus reacciones ante los mismos. Este procedimiento cooperativo y dialógico posee una gran importancia y una función especial de realimentación para aclarar y profundizar el conocimiento alcanzado.

- ▶ Etapa de Discusión de los resultados: en esta etapa, confronté los principales hallazgos encontrados en la investigación con resultados y conclusiones de otros autores que han trabajado el tema.

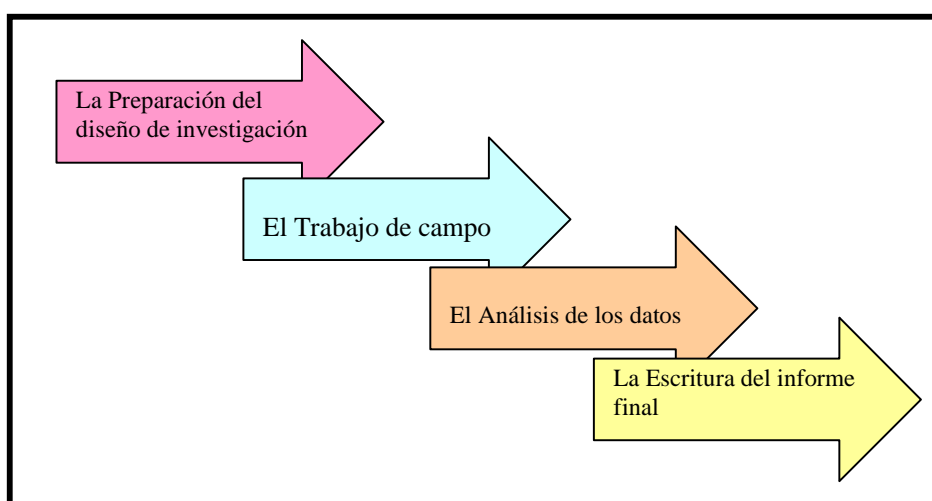
3.7 La construcción de un proceso investigativo

Un proceso investigativo es una constante toma de decisiones. La elección del tema de investigación ya constituye una decisión que está atravesada por los intereses y motivaciones de quien investiga, así como por su relevancia. En este sentido investigar es un proceso dinámico que implica, entre otros, reflexión, análisis y rigurosidad. Este apartado pretende evidenciar este proceso y, en particular, la definición y la fundamentación del problema de investigación.

El proceso de investigación se llevó a cabo mediante el desarrollo de cuatro etapas, las cuales, no son consecutivas entre sí, sino más bien que poseen carácter paralelo. No se producen de manera excluyente. Las etapas se desarrollan, se avanzan momentos, se retoman otros anteriores, o sea, se retornaba atrás para entrelazar pasos, en dirección hacia adelante hasta lograr dar respuesta a los planteamientos formulados. Cada etapa, a su vez, contiene momentos precisos para su desarrollo.

Las etapas son: la preparación del diseño, el trabajo de campo, el análisis de los datos y la escritura final del informe. Obsérvese esta ilustración:

Ilustración 10: Etapas del proceso de investigación



Fuente: Elaboración de la autora (2007)

Descripción de las etapas

♦ **Preparación del diseño de investigación:** esta primera etapa conllevó un proceso profundo de reflexión. Incluyó tres momentos: a) formulación del problema, b) elaboración del diseño de investigación y c) reconstrucción del marco teórico. A continuación detallo lo ocurrido en cada uno de estos momentos.

a) Formulación del problema: en este primer momento formulé el problema de investigación, a partir de la pregunta que desde hace mucho tiempo provocaba mi interés sobre las dificultades del constructivismo en mi país. Se desarrolló en dos momentos:

1. **Reflexión sobre qué tema estudiar:** este momento implicó la reflexión del tema a estudiar: el constructivismo en el nivel básico. La elección del mismo, respondió a una preocupación profesional, a raíz de mis años de experiencia, trabajando en una escuela de básica, como psicóloga-orientadora y a un interés personal, porque este tema me resulta apasionante.

Además, en este momento se hizo una revisión bibliográfica y reflexión sobre teorías y enfoques existentes sobre este tema, lo que se convirtió en el siguiente momento.

2. **Elaboración del estado del arte:** previo a la formulación del problema fue necesario elaborar el estado del arte. Fue un proceso arduo de revisión de investigaciones realizadas sobre la temática en cuestión y un análisis de los resultados encontrados para establecer la situación actual del tema, dando origen al problema de investigación.

En la búsqueda de los antecedentes, hice un intenso trabajo de análisis e interpretación de los hallazgos encontrados, dando luz a nuevas

inquietudes que se convirtieron en el problema. En esta etapa, viví una situación intensa, de mucha confusión conceptual y procedimental. Al principio resultó difícil, sin embargo, logré la realización de un documento procurando los criterios de calidad y formalidad requeridos. Aquí es necesario resaltar el rol de la asesora en lo que fue enrumbar la investigación con aportaciones de mejoras precisas en los aspectos metodológicos, de contenido y de enfoque.

Desde el Estado del Arte se vislumbró el problema de investigación: “interacción de la formación docente y la práctica educativa en la conformación de las actitudes del profesorado ante el constructivismo”. A modo de ilustración, presento a continuación el recorrido realizado en la elaboración del Estado del Arte, la identificación de un problema de investigación.

RECORRIDO EN LA ELABORACION DEL ESTADO DEL ARTE

Asesora: Doctora Sandra Araya

Participante: Luz Rosa Estrella

Estado de la Cuestión

Inicio: Noviembre 2006

Arribar a esta propuesta ha sido el resultado de un ir y venir conllevando varios intentos:

Primer intento: trabajé con el tema: “Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la nueva propuesta de Educación” y elaboré el primer estado del arte, el cual no respondía en gran medida a lo requerido en el Seminario de Investigación I. Es aquí cuando La Doctora Sandra Araya Umaña, pasa a ser mi Asesora y hace todas las correcciones de lugar al documento, el cual tenía como principales debilidades: carencia de un tema preciso, falta de búsqueda de investigaciones que sustenten y justifiquen el problema y tema a estudiar.

En el segundo intento, después de hacer un análisis a todas las correcciones que me enviara la asesora, me encamino por el tema: “El

Constructivismo en el aula: Aplicación de las estrategias constructivistas en el segundo ciclo de Básica de las escuelas urbanas del Distrito Educativo 08-03 Santiago, República Dominicana”. Tomo los constructos, Constructivismo y Aplicación, Estrategias y Constructivismo y Aplicación de Estrategias. Para hacer la búsqueda, fue necesario visitar las principales universidades del país, entre ellas la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU), Universidad Católica de Santo Domingo (UCSD), Universidad Abierta Para Adultos (UAPA), Instituto Nacional Tecnológica (INTEC), Universidad del Caribe (UNIBE), Universidad Católica Técnica del Cibao (UCATECI) y Universidad Organización y Método (O y M). Así como también por la vía de la Internet visité la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de Costa Rica y España, la Universidad de Loja del Ecuador y la Universidad de Colombia y México.

A partir de esta búsqueda reagrupé los hallazgos encontrados en las siguientes categorías: Investigaciones realizadas sobre la aplicación del constructivismo, Investigaciones sobre Formación Docente, Investigaciones sobre actitud de los docentes y otras investigaciones relacionadas al constructivismo. En la cual me formulé como objetivo general, analizar la aplicación de las estrategias constructivistas que utilizan los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje, según lo establecido en el currículo dominicano. Sin embargo, esta producción tampoco reúne los criterios establecidos por la institución para ser aprobada, según lo manifestó después de corregirlo la Doctora Araya, la cual aportó todas las sugerencias de lugar para la mejora del documento, señalando que el problema aún no estaba definido.

En un tercer intento, continué con la búsqueda de nuevas investigaciones, la cual arrojó variada y sustanciosa información, en este caso decidí titular el documento como: “Evaluación de la comprensión y la aplicación de las estrategias constructivistas para el logro de aprendizajes significativos en el

octavo grado de nivel básico, Centro Educativo Salomé Ureña, Distrito Educativo 08-03 de Santiago, R. D.” este lo reagrupé en las categorías siguientes: el Constructivismo en las universidades, el Constructivismo como técnica, estrategia y metodología, el Constructivismo en los dos primeros cursos de básica, investigaciones sobre el Constructivismo en diferentes áreas y por último el Constructivismo y la práctica de aula de los y las docentes.

Así quedó elaborado el tercer documento correspondiente al Estado del Arte, el cual permitió un mayor acercamiento a la delimitación del problema, pero aun no logró precisarlo. En este momento, se crean otras categorías como producto de los datos encontrados y se opta por consultar más investigaciones en otras universidades.

En el cuarto intento, en enero 2007, trato de asumir todas las correcciones, mejorar el documento y reagrupar las categorías. Vuelvo a las fichas elaboradas y a las bibliotecas para profundizar en la metodología básicamente. Procuero que las investigaciones “me hablen”, hago un resumen de todas las investigaciones, resaltando título, autores, año, institución, ciudad, objetivos, tipo de investigación, conclusiones y recomendaciones que arrojaron estos autores.

A partir de esta profundización entrego el cuarto documento, titulado “Rol del docente en el enfoque constructivista: incidencia de los programas de formación”, con las categorías: Dificultades en la aplicación del constructivismo, Formación docente y constructivismo, Actitud docente y su incidencia en el cambio educativo y otras investigaciones relacionadas al constructivismo. En esta ocasión me propuse analizar la formación ofertada en los programas de educación superior para una adecuada implementación del constructivismo.

Para este momento se me señala haberme alejado del problema cuando antes ya estaba bastante cerca. El documento resultante, además, proponía un

enfoque para estudiar la temática que me exigía grandes esfuerzos pues pretendí hacer la investigación desde el currículo y esa no es mi área de formación.

En el quinto intento para marzo 2007, realizo las reflexiones y análisis que me señala mi asesora antes de delinear hacia donde me voy a encaminar. Para este momento trabajo el tema: "El constructivismo: formación y actitud de los docentes", formulando las categorías: Formación docente y constructivismo, Actitud docente y constructivismo y Aplicación de las estrategias constructivista. Con el objetivo de develar la aplicación del constructivismo desde la formación recibida y las actitudes asumidas. También como los demás es desaprobado por seguir presentando imprecisión del problema de investigación, por no asumir una postura constructivista, por problemas de estilo, entre otros.

En el sexto intento, mes de julio 2007, he asumido trabajar la configuración de las actitudes del profesorado, con el propósito de propiciar una reflexión sobre su formación docente y su práctica educativa, como factores que han influido en la configuración de su actitud ante el constructivismo, para identificar condiciones que favorecen su aplicación. Asumí las categorías siguientes: Formación del profesorado y constructivismo; La Metodología Constructivista y la Práctica educativa; y Actitud del profesorado y su incidencia en el cambio educativo. Este sexto intento reúne los criterios metodológicos requeridos, por lo que procedí a elaborar el proyecto de investigación que dio como resultado el presente documento de informe final de investigación.

b) Elaboración del diseño de investigación: en este momento elaboré el diseño de investigación, o sea, la planificación de actividades que se ejecutaran en las etapas posteriores. Fue necesario reflexionar sobre el paradigma a elegir. Según el problema de investigación fue oportuno hacer un estudio con un paradigma naturalista constructivista.

- 1. Decisiones de participantes:** abarca decisiones de contextos, casos, participantes y fechas. Una decisión importante fue elegir el RLNM porque lo considero un contexto relevante para mi problema de investigación, por pertenecer al sector público oficial, por estar ubicado en una zona accesible a las posibilidades de trasladarme cada vez que fuera necesario y por ser un centro especializado en la formación de docentes.

Para la cantidad de los participantes consulté mi asesora, por la profundidad del problema, ella me sugirió el muestreo por saturación teórica, el cual es recomendado para estudios sociales, psicológicos y educativos. Lo elegí por el alto componente social y psicológico que tiene mi temática educativa, además de la recomendación recibida.

Con relación al elemento tiempo y su distribución, diseñé un cronograma de trabajo que me permitiera el desarrollo de los trabajos y que responda al pautado por la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, estando dirigido por ella el estudio de doctorado del cual formo parte.

c) Reconstrucción del marco teórico: en este momento indagué y reflexioné sobre las principales teorías y producciones hasta el momento, tomando las decisiones sobre las categorías por desarrollar, elaborando así el marco teórico, mismo que estuve mejorando en las etapas posteriores.

♦ **El trabajo de Campo:** esta etapa es la concretización de la entrada al campo de investigación. Indagué, reflexioné y tome la decisión de realizarla en el Recinto Luis Núñez Molina. Se desarrolló agotando los siguientes momentos: a) solicitud de acceso al campo, en el mes de julio 2007; b) elaboración y pilotaje de los instrumentos; y c) aplicación de los instrumentos y recogida de los datos.

- a. **Solicitud de acceso al campo:** para este momento acceso al campo y hago contacto con el escenario de investigación el RLNM y los centros de Básica aledaños a éste.
- b. **Elaboración y pilotaje de los instrumentos:** el desarrollo de este momento se llevó a cabo con la elaboración, corrección, validación y pilotaje de los instrumentos de investigación. Para la elaboración seguí la sistematización de las categorías, sub-categorías, supuestos teóricos e implicaciones metodológicas. Elaboré tres formularios para entrevistas y dos fichas de observación.

En la corrección y validación de los instrumentos colaboró un equipo de maestros y maestras de alto nivel académico: tres doctores y dos maestras. Dentro de las correcciones que se hicieron están: no hacer las preguntas tan directas; corregir las preguntas que resultaban amenazantes; se mejoró el abanico de opciones en algunos casos; y se agregó la justificación a algunas respuestas. Fueron consideradas “amenazantes” aquellas preguntas que por su formulación eran muy directas y cuestionadoras.

El pilotaje de los instrumentos se realizó con profesores y estudiantes de otra institución, de la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Esto con la intención de no viciar los resultados. Dentro de los resultados se corrigieron algunos ítemes de las entrevistas que no fueron entendidas por la forma de redacción que resultó muy técnica y se agregaron más opciones a otros ítemes, según se sugirió. (Ver anexo I, 1.7)

- c. **Aplicación de los instrumentos y recogida de los datos:** después de piloteados y validados los instrumentos, inicié la recogida de información en el mes octubre 2007, procediendo a aplicar los instrumentos de campo de investigación. Empecé por el RLNNM, de entrada fui recibida por la Vicerrectora académica, quien me atiende y procede a la entrega de la lista de docentes activos. De éstos, como

expliqué en la parte metodológica, seleccioné aquellas y aquellos formadores que reunían los criterios establecidos para ser participante de este estudio.

Durante el momento del receso aproveché para acercarme a ellos, explicarle lo relativo a la investigación, solicitando su colaboración. En este momento recibí la satisfacción de saber que ellos conocían de mi propósito, confirmándome el estar informados, iniciativa que había tomado la Vicerrectora Académica. Transcurrido estos momentos algo protocolar y de ambientación inicié la entrevista con dos formadores.

De entrada, las y los formadores, mostraron disposición para colaborar. Les entreviste y luego observé el proceso y su desempeño en la práctica de aula. Las entrevistas se grabaron en cintas a la vez de ser filmadas en video, mientras las prácticas fueron observadas, al tiempo que se llenó la guía de observación, también se hicieron fotografías.

Terminado este momento me retiré del campo, previa coordinación para volver al día siguiente y procedí a iniciar la fase de análisis; leyendo, relejendo, y aplicando el método de comparación constante. Con los contenidos obtenidos elaboré diferentes cuadros, primero por cada participante y después por cada estamento, lo que me permitió lograr la codificación abierta. Después de un trabajo inicial de análisis de los datos, volví a entrevistar a dos formadores más, y luego dos más. Con éstos dos últimos las informaciones se repitieron, por lo que se consiguió saturar los datos y con seis se completó la muestra cualitativa. Este procedimiento resulta arduo y complejo, se aplican los instrumentos y se analizan los datos al mismo tiempo, de manera simultánea.

Al principio, en el momento de iniciar las entrevistas, percibí una actitud de molestia o de poco interés en las y los formadores para

responder las preguntas, sin embargo, una vez iniciada y entrando en tema cambiaban de actitud y se mostraban muy interesados en opinar y poder expresarse al respecto. Finalmente, quedando muy agradecida.

Este cambio de actitud, según percibí, se debió a una valoración positiva sobre la intencionalidad de las preguntas y de la investigación misma, ante las cuales se extendían en sus respuestas, procurando explicar de forma extensa y minuciosa. Para mí constituyó una muestra de una condición de identificación con la problemática investigada y de trascendental colaboración.

Una vez, terminado con la primera etapa de entrevista a los formadores, procedí a seleccionar los y las estudiantes de magisterios, con los criterios de ser alumnos y alumnas de los mismos formadores entrevistados y observados y de manera espontánea estuvieran de acuerdo a participar de la investigación. En cada aula pregunté quién estaría en disposición de participar en la investigación, de entrada dos estuvieron de acuerdo y con ellas inicié ese día. Recien finalicé de inmediato proseguí a analizar las informaciones obtenidas.

De todos modos me resultó extraño el número poco significativo de estudiantes dispuesto a colaborar. Al día siguiente conseguí entrevistar dos estudiantes más, y en el análisis concluí, que en gran medida, se repetían las informaciones, excepto en relación a la aplicación de estrategias constructivistas por parte de formadores, por lo que decidí entrevistar dos más y con éstos sí consideré saturada la información respecto a la formación docente constructivista y el rol del docente en la práctica educativa. Con las y los estudiantes de magisterio también elaboré la codificación abierta, y de ahí continué con los cuadros de la codificación axial, repitiendo este proceso con cada estamento involucrado.

Para la selección de las y los egresados, o sea, el profesorado en servicio, consulté previamente con el Distrito Educativo 08-03, con la finalidad de identificar los centros donde laboren egresadas y egresados del Recinto Núñez Molina, esto así, porque es el área geográfica donde está la Sede de la Universidad Abierta Para Adultos (UAPA), contraparte del doctorado y la cual mantiene vínculos directo con algunas escuelas en una labor de apadrinamiento. Considerando además, que el Recinto está ubicado en la zona correspondiente al Distrito Educativo y en éste una vez trabajé como orientadora en un Centro del Nivel Básico. De los Centros sugeridos fueron seleccionados Fidel Jorge Sánchez y Mauricio Perelló Rochet.

En el Centro Fidel Jorge Sánchez, uno de los seleccionados hablé con el Director, le expliqué el propósito de mi visita y se mostró interesado en colaborar. Procedió a presentarme a cuatro maestras y un maestro egresados del Luis Núñez Molina, no obstante, sólo dos le respondieron en mi presencia estar dispuestas a colaborar, las otras dos manifestaron estar muy ocupadas, y el profesor, por el momento, dijo que no podía colaborar por un problema de salud de una hija la cual estaba interna que debía visitar en el Centro Hospitalario de los Maestros y Maestras (SEMMA).

La acogida fue positiva, a la vez que cuestionó la actitud de falta de colaboración por parte algunos del profesorado, estimando que éstos deben caracterizarse por poseer una actitud de apertura hacia la conversación sobre su quehacer. Las dos maestras fueron entrevistadas y observadas en sus prácticas, se hizo video y fotos de las mismas.

De igual manera visité la Escuela Básica Mauricio Perelló Rochet. El director me recibió, mostrando entusiasmo e identificación con la investigación, dando apertura a colaborar, al igual que en el caso anterior.

Procedió a reunir el profesorado que es egresado del RLNM, en algunos casos me condujo hasta las aulas, les solicité su colaboración y todos se mostraron en disposición.

Ese mismo día inicié las entrevistas y observé prácticas, posteriormente, analicé las informaciones ofrecidas por dos entrevistados. Después volví y entrevisté otro profesor más. En el proceso de entrevista, observación y análisis determiné como alcanzada la saturación teórica, considerando repeticiones de información de los cinco profesores y no proporcionar información nueva.

Etapas de discusión de los resultados

Una vez concluida la recolección y el análisis de los datos, realizando las tres codificaciones abierta, axial y selectiva, quedó elaborada la primera versión del capítulo IV sobre el análisis de los datos. Procedí a dar el último paso de la etapa estructural, consistente en la lectura del análisis con las y los participantes para escuchar sus impresiones y debatir opiniones, contribuyendo a enriquecer bastante la producción. En términos generales sus impresiones validaban los resultados.

Las observaciones recibidas de parte de formadores se encaminaron a demandar una revisión a las conclusiones relativas a las observaciones de aula, de su trabajo, metodología, clima reinante y comportamiento en sentido general; debido a que concluí destacando las estrategias de trabajo faltantes, de lo cual solicitaron destacar también las estrategias puestas en ejecución por ellos. Ambas demandas fueron acogidas de mi parte.

♦ **Análisis de los datos:** esta etapa se fue llevando de manera simultánea a la recolección de los mismos, tal como acabo de describir. Sin embargo, aquí

presento de manera más precisa como la realicé. Resultando ésta una de las etapas más importante y que demanda mucha concentración.

Esta etapa implicó trasladarse a los escenarios de investigación y analizar las producciones de las y los participantes, de manera simultánea. Además, implicó mucha lectura y revisión minuciosa del capítulo III. Se realizó según los tipos de codificación: a) codificación abierta; b) codificación axial y c) codificación selectiva.

- a) **Codificación abierta:** Implico escuchar las entrevistas en las grabaciones y a transcribirlas, para leerlas y analizarlas adecuadamente. Al mismo tiempo haciendo uso del método de comparación constante. A partir del texto de las entrevistas transcritas, procedí a la codificación abierta, con el objetivo de acceder al universo de significados de los datos ofrecidos por las y los 17 participantes entrevistados y de las 10 observaciones realizadas por mí. Obsérvese Ilustración 6 página 102.

En un primer momento, implicó un proceso de lectura y relectura general a los protocolos, cotejando, comparando constantemente para identificar los diferentes fragmentos de significados. Las unidades de significado que constituyeron respuestas a la pregunta en cuestión se marcaron de color azul y en verde aquellas que constituyeron juicios de valor. Para mejor comprensión de esta fase obsérvese gráfico 6 en la página 90.

En un segundo momento se designó una nominación común a los fragmentos, se extrajeron conceptos, categorías y subcategorías y se elaboraron memos, presentados en las tablas del proceso de codificación (Ver anexo II, 2.1, 2.2 y 2.3).

Durante las observaciones a las prácticas, de algunos formadores y profesores en servicio mostraron curiosidad por leer la guía que estuve

trabajando, no se lo permití por considerar que generaría actitudes artificiales o posturas, lo que pudiera contaminar los resultados.

Con el análisis casi concluido, en esta fase de la codificación abierta, realice más comparaciones de datos, valorando la posibilidad de completar, si fuera necesario, volviendo al campo donde los estamentos participantes. De hecho, se me hizo necesario volver al campo, formular nuevas preguntas a algunos participantes, para aclarar, confirmar y profundizar informaciones que me despertaron dudas.

- b) **Codificación axial:** en este paso comencé a desarrollar las categorías, a partir de los conceptos que previamente había trabajado en las tablas en el momento anterior durante la codificación abierta. Obsérvese Ilustración 7 página 103.

Las categorías se fueron desarrollando, mejorando y ampliando en la medida que se recolectaban más datos. De estas categorías extraje propiedades, identifiqué causas, consecuencias, procesos y tipos hasta arribar a conclusiones. Algunas categorías se relacionaron y otras se fundieron o terminaron eliminadas en el proceso. Se elaboraron ilustraciones.

En el curso de la codificación abierta y axial, los fenómenos se analizaron e intenté identificar sus dimensiones, consecuencias y las relaciones entre ellos. Los códigos más allá de establecer relaciones entre datos y conceptos, también pueden comenzar a dar cuenta de propiedades dentro de categorías estableciendo vínculos más generales entre conceptos.

- c) **Codificación selectiva:** en este paso integré las categorías y sus propiedades. Aspectos esenciales e importantes de los resultados

encontrados, se fueron articulando y se continuó con la elaboración de gráficos. Obsérvese Ilustración 8, página 103.

Grupo focal: autoridades educativas

Ante la necesidad de triangular los datos obtenidos de los tres estamentos participantes, específicamente aquellos datos que aludían directamente al sistema educativo, determino realizar un grupo focal con las autoridades educativas. Mediante una correspondencia solicité al Distrito Educativo 08-03 un encuentro para debatir algunos de los resultados de la investigación, específicamente aquellos planteamientos que le referían directamente al sistema educativo dominicano. La Directora Distrital contestó positivamente la solicitud y delegó a cuatro técnicas del Nivel Básico, realizándose en octubre 2008. Para dicho encuentro elaboré una guía de preguntas ante las cuales las autoridades debían reaccionar. Obsérvese el guión en Anexo II, (2.4).

Iniciamos el encuentro desarrollando el guión que preparé para esos fines. Después de la parte introductoria, formulé, de una en una, las preguntas de la guía, según fluyó el debate, en algunos casos leí planteamientos solicitados. Las participantes mostraron una actitud de colaboración y se mantuvieron durante todo el tiempo del debate a la defensiva. Obsérvese el resumen de las respuestas en Anexo II, (2.5).

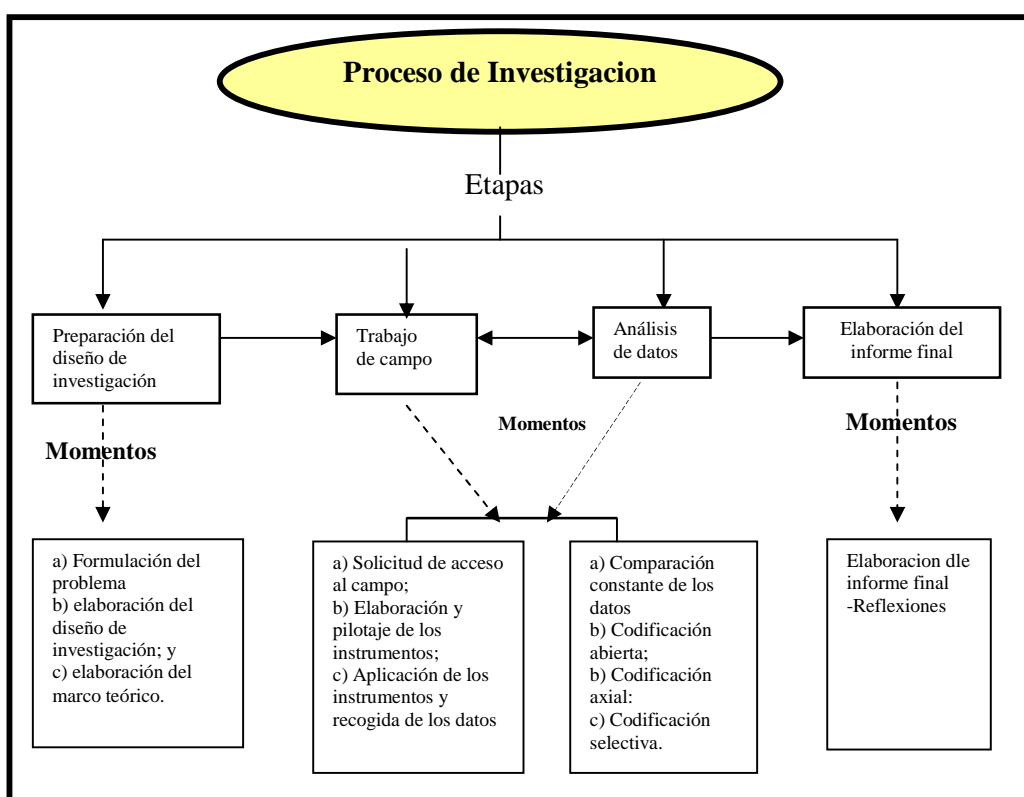
♦ **Escritura del informe final:** He hecho una exposición de todo el proceso de investigación. Esta fase se caracterizó por ser muy laboriosa, debido a que fue necesario revisar, analizar y coherenciar todo el documento. Tomando en consideración el rigor científico de todo estudio doctoral, el formato exigido por la UNED, Costa Rica y el componente filológico, que ha sido una debilidad en la investigadora.

Se debe resaltar lo que significó para la investigadora, en el plano personal, el desafío de reflexiones y replanteamiento de convicciones y filosofía de vida.

Es de justicia señalar la labor de asesoramiento, de manera excelente, llevada a cabo por la Doctora Sandra Araya Umaña, quien ha impregnado calidad a la producción, con su dominio del tema y la metodología, con sus puntuales y responsables revisiones, las cuales, de seguro le resultaron muy agotadoras, tomando en consideración las dificultades de la investigadora, en los planos de disponibilidad de tiempo, problemas de redacción y la poca experiencia en labores científicas tan rigurosa y seriamente asesoradas.

Todo el proceso de investigación lo expreso y sintetizo en la ilustración siguiente:

Ilustración 11: Proceso de Investigación



Fuente: Elaboración de la autora (2008)

CAPÍTULO IV

**RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN,
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

"Nosotros somos los tiempos: así, como somos nosotros, así, son los tiempos".
San Agustín

4.1 Formación docente: componente cognitivo

Para implementar en la práctica una formación docente recibida, es fundamental la valoración que de ella se posea. La formación docente del RLNM dotó a formadores y profesores de marcos teóricos explicativos que le capacitaron para realizar prácticas constructivistas, utilizando estrategias de identificación, indagación, análisis, solución de problemas, entre otras, accionando en el contexto para mejorarlo. Tomando estas premisas como punto de partida presento el análisis de esta categoría, la cual ha sido estudiada asumiéndola como el elemento cognitivo de la actitud.

El profesorado no puede ser concebido sin la capacidad de someter a juicio valorativo su práctica educativa. La formación docente debe privilegiar el desarrollo de los procesos reflexivos, tanto en su vertiente teórica como en su vertiente práctica, exigiendo a los futuros profesores ejercitarse en la reflexión sobre los procesos formativos en los que se encuentran implicados como estudiantes, que participen de modelos concretos de reflexión sobre la práctica y cuenten con formadores reflexivos (Martínez, 1997), preparándose para la labor que le espera, en la cual, sin constituirse en el centro, tienen asignada una función fundamental en el proceso educativo.

La formación debe incluir fundamentos conceptuales, sin que se restrinja a éstos, sino que incluya una reflexión sobre su propia práctica docente y la posibilidad de generar alternativas efectivas de trabajo y propiciar el desarrollo de actitudes favorables de parte del profesorado para aplicar el constructivismo, como lo contempla el currículo del Nivel Básico de la educación dominicana.

En este sentido Díaz y Hernández (2001) conciben la reflexión crítica en y sobre la propia práctica educativa como un eje transversal que debe contener todo programa de formación docente, lo que debe ser asumido por las instituciones de educación superior.

4.1.1 Estudiantes de magisterio: perfil de ingreso

El perfil de ingreso de las y los estudiantes de magisterio constituye un elemento de preocupación en esta investigación, en expresiones de formadores del RLNM: *“Hay unos perfiles pero esos perfiles se violan”* (Entrevista formadora, 2007). Existen casos de candidatos sin las condiciones personales y cognitivas para ser docentes, así como también, falta de liderazgo y habilidades de comunicación: *“presentan limitaciones de capacidades”* (Entrevista formadora, 2007). Estas dos últimas cualidades son primordiales y deben acompañar a todo profesional y más aún al de la educación.

Las razones fundamentales, para el ingreso a la carrera de educación responden, a veces, al fracaso en la culminación de estudios en otras áreas y a necesidades de carácter económico, por cuanto ser nombrado en educación garantiza un trabajo, aunque considerado de bajo salario, seguro en la permanencia del puesto, y un desempeño profesional que facilitan ocultar deficiencias de tipo profesionales.

Se ha considerado, que el estudiantado de educación presentan los más bajo niveles socio-económico e incluso intelectual en relación a las demás carreras. En el caso del RLNM, las y los formadores destacan el hecho de las facilidades otorgadas a quienes cursan sus estudios en una institución de carácter inclusivamente pedagógico, con los adelantos tecnológicos del momento y las facilidades de alimentación y dormitorio que están incluidas, y de otros tipos, por corresponderse con un programa de becas.

De la carrera de educación se gradúan un alto porcentaje de ingresantes, al margen de las condiciones para un adecuado desempeño profesional. La tendencia es -al parecer- dar cabida a todos los aspirantes a ser profesores y en el proceso de formación los niveles de exigencias se reducen, en las universidades e institutos de educación superior, adaptándose a un estudiante

que la más de las veces carece de un nivel y rendimiento académico apropiado, asumiéndose posiciones que conducen a una práctica paternalista por parte de formadores y de las instituciones formadoras.

Estos planteamientos conllevan a identificar la existencia de dos tipos de perfil, el ideal y el real. El primero son las condiciones que se espera posean las y los aspirantes a la carrera de educación, el segundo es la situación que se presenta en la realidad. La siguiente ilustración muestra estos planteamientos.

4.1.2 Dominio de los planteamientos del constructivismo

La posibilidad de desarrollar determinado enfoque pedagógico tiene como punto de partida el dominio de éste y aceptación por parte del profesorado. En el caso de los formadores del RLNM es evidente el dominio que poseen sobre los fundamentos del constructivismo y los enfoques y planteamientos de los diferentes autores que lo han desarrollado. Además, lo propuesto en el currículo del Nivel Básico del Sistema Educativo Dominicano. En expresiones de ellos: *“...lo primero es trabajar el aspecto motivacional”* (Entrevista Formador 2007).

El dominio, por parte de formadores, debe verse como natural, considerando la responsabilidad que recae en ellos, de formar en base a los conocimientos institucionalmente vigentes, así como también, por los procesos de formación en que participan de manera sistemática. Se puede apreciar la valoración de los aportes de diferentes autores -al parecer, con cierto nivel de identificación- implicando una práctica orientada por una combinación de diversos planteamientos del constructivismo. En relación a los autores, se destacó: *“Piaget, Vigotsky y Chomsky. Vigotsky el cual apunta hacia la transformación social del ser humano”* (Entrevista formadora, 2007).

Las y los formadores conciben una relación positiva entre el constructivismo y el currículo dominicano. Destacan la riqueza de su

fundamentación, así como también, lo abarcador que resulta en su propuesta de cambio y transformación de la realidad educativa, expresado en la voz de una formadora: “*éste*, (referido al currículo), *plantea la transformación más ambiciosa*”

El desempeño en la labor educativa no puede responder a esquemas empíricos, por consiguiente en la labor de formación del RLNM se destaca la importancia de ésta, permitiéndole de una manera natural, desarrollar su labor enmarcada en las propuestas del paradigma constructivista.

Al momento de preguntarle al profesorado en servicio, sobre los fundamentos básicos del constructivismo, las respuestas resultaron medianamente satisfactorias y en las cuales se destaca: “*...La formación del lenguaje integral*” (Entrevista profesora en servicio, 2007).

El profesorado en servicio nombra autores y expresa ideas sobre los fundamentos del constructivismo. No obstante, presentaron debilidades al expresarse sobre los conceptos y planteamientos de éste, manifestando además, dificultades en el dominio procedimental, lo que se evidenció en las entrevistas y se confirmó luego en las observaciones realizadas en el aula.

A pesar de que se evidenció, que el profesorado hace grandes esfuerzos para la construcción de nuevos conocimientos en su alumnado, no siempre consiguen desarrollar, de manera efectiva, prácticas educativas con base a lo planteado en el constructivismo. Como por ejemplo, tenemos situaciones en las que éste no logra alcanzar la participación activa del estudiantado en el desarrollo de los temas, situación ésta que se observó en los dos estamentos, aunque con menor frecuencia en formadores. La integración activa del estudiantado la deben hacer posible, diseñando y realizando actividades participativas, sin olvidar lo particular de cada estudiante, del interés que posea y de la capacidad para desarrollar diferentes competencias. En el logro de esta

integración participativa interviene bastante la relación profesorado-alumnado y alumnado-alumnado, según refirió Coll (1990).

El profesorado reclama el papel que debe jugar la familia para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo. El apoyo de los padres y de las madres al proceso educativo de sus hijos se ve afectado por falta de tiempo y de conocimiento. Coincidiendo con este planteamiento del profesorado, considero que la motivación y el apoyo de parte de la familia, son fundamentales para el éxito educativo de sus hijas e hijos. No obstante, no podemos ignorar la realidad que se vive en la sociedad dominicana, de madres y padres de familias que trabajan fuera del hogar todo el día y no dedican tiempo suficiente para el apoyo escolar de sus hijas e hijos. Y en algunos casos donde sólo la madre está presente.

En las y los estudiantes de magisterio, se evidenciaron situaciones que mostraron un limitado conocimiento de las teorías constructivistas. En su mayoría, no identifican el autor correspondiente según diferentes concepciones relativas a este enfoque. Careciendo de conocimientos para identificar la fundamentación de la teoría, limitándose solo a expresar ideas sueltas recordadas. Situación ésta, que resulta preocupante, considerando que aún cursando sus últimas asignaturas estos presenten limitaciones significativas.

Otro elemento donde se manifiestan sus limitaciones, es en lo relativo a la concepción del constructivismo. Coincidiendo en definirlo como: “...conjunto de acciones a desarrollar en el aula que permiten la adquisición de conocimientos precisos y acabados...” (Entrevista estudiante de magisterio, 2007). De ninguna manera desde la concepción constructivista, se considera que los conocimientos que se adquieren, sino que se construyen y menos que a éstos se le considere precisos y acabados.

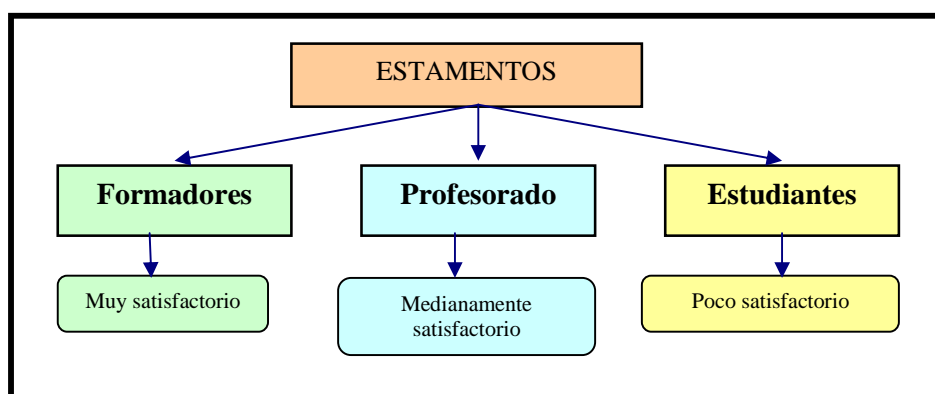
A diferencia de las prácticas tradicionales, el modelo constructivista demanda de un estudiantado activo en el proceso de construcción del conocimiento, situación de la cual está conciente el estudiantado de magisterio, según respuestas dadas a entrevistas aplicadas, no obstante, en su conducta en el aula su actitud es pasiva. Una explicación a esta pasividad es la existencia de una tendencia en la que el alumnado limita su indagación y trabajos a los apuntes de clases, careciendo de interés y curiosidad por ir más allá, ampliando y profundizando el proceso de formación que recibe.

Esta actitud pasiva del estudiantado -no sólo de la educación- tiene que preocuparnos a todas y todos, que de una manera u otra, estamos ligados a la educación superior en el país. De ninguna manera puede quedar de lado la responsabilidad de las y los formadores en propiciar la participación en el desarrollo del proceso educativo. En ocasiones, las y los estudiantes entregan los informes y no participan del debate sobre el contenido trabajado. Los exámenes son ejercicios, cuyo esfuerzo termina con ellos mismos y las exposiciones no van más allá de leer unas notas o repetir ideas y frases aprendidas, sin la posibilidad de propiciar un debate por carecer de la competencia necesaria para discutir sobre esas ideas.

Las y los estudiantes de magisterio, a pesar de no asumir su rol adecuadamente y carecer de un dominio satisfactorio del constructivismo, poseen claridad sobre el rol mediador del profesorado, donde ellos se constituyen en el eje en torno al cual se guía el proceso, concibiendo que la maestra y el maestro no deban ser eje central en el aula: “...*el maestro y la maestra no deben ser el centro de atención en el aula y que no son (constituyen) la figura principal...*” (Entrevista estudiante de magisterio, 2008). No obstante, de lo que se trata no es de quien es principal o no, sino que cada cual asuma su rol de manera responsable y efectiva.

El nivel de conocimiento evidenciado en los tres estamentos, guarda correspondencia con el lugar ocupado en el proceso educativo. Según se aprecia en la ilustración 12, las y los formadores tienen un conocimiento muy satisfactorio. El profesorado refleja un dominio medianamente satisfactorio y las/os estudiantes poco satisfactorio. Debe tomarse en consideración que esta apreciación es de carácter comparativo entre los tres estamentos, lo que explica que a mayor formación se corresponda mayor dominio. Aunque puedan presentarse situaciones que no sea una relación en cascada -como es la presente- encontrándose experiencias donde profesores y estudiantes pueden tener igual o mayor dominio que sus formadores en determinada área.

Ilustración 12: Conocimiento y dominio del constructivismo



Fuente: Elaboración de la autora según observaciones y entrevistas realizadas a los tres estamentos (2007-2008)

4.1.3 Formación docente: adecuación para la aplicación del constructivismo

La pertinencia del enfoque constituye un elemento fundamental en el modelo de formación docente, cuando se tiene la preocupación de que el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuya con los cambios, y la práctica educativa se inscriba en un modelo de calidad, esto aún en contextos con condiciones socio-económicas desfavorables.

El proceso de formación docente se ha visto influenciado y limitado por fuerzas internas y externas, en las instituciones de educación superior, pareciendo querer arruinar el proceso de formación reflexiva de los docentes. (Listón y Zeichner, 1997). No todos los centros de educación superior forman bajo el marco de lo postulado en el constructivismo, y mucho menos hacia un tipo de profesorado propiciador de cambios en los aspectos políticos, económicos y sociales del país, conducentes a una sociedad más humanizadora y humanizada.

A lo que me refiero, no es a la adquisición de un título, sino de una formación que resulte adecuada para realizar un buen trabajo fundamentado en los fines y propósitos de la educación. Sobre esto le cuestioné a los tres estamentos participantes de la investigación, de como perciben la adecuación de la formación docente recibida.

Desde el punto de vista de las y los estudiantes de magisterio, prevalecen dos posturas a saber: una que la considera incompleta y la otra pertinente.

Es asumida como incompleta por quienes la consideran cargada de teoría. Resultando no saber que hacer cuando llegan a las aulas. De manera categórica hubo expresiones como: *"...solo se preocupan porque aprendamos teorías"* (Entrevista estudiante de magisterio, 2007). Expresando de forma implícita la necesidad de un reforzamiento en la práctica. Poniendo de manifiesto que al parecer no aprendieron a aprender. Para lo cual debe ser un referente lo postulado por Delors (1995), quien señaló que el estudiantado de magisterio debe evidenciar habilidades como el aprendizaje autónomo, la cual luego pondrá en práctica con su estudiantado.

En este sentido, debe considerarse, la necesidad de que el estudiantado antes de salir graduado, deba hacer una pasantía con un tiempo apropiado, acompañado por un personal que le ayude en la aplicación de estrategias

constructivistas, ya que ningún método se puede validar, sino es a partir de su implementación en la práctica de manera adecuada.

La otra postura afirma que la formación docente es pertinente para la aplicación del constructivismo, valorando como muy dedicados, además de capaces, a sus formadores, porque se actualizan constantemente, con estudios formales y extracurriculares. Expresaron: “...*permiten que los estudiantes interactúen*” (Entrevista estudiante de magisterio, 2008). Constituyendo esta postura la que más prevalece.

Las y los formadores consideran, que han recibido una formación que les hace apto para la aplicación del constructivismo. Al parecer esto responde a que los mismos son egresados de un cuarto nivel académico, donde la formación estuvo enmarcada en este enfoque.

Sobre la valoración de la formación docente ofrecida al estudiantado de magisterio, los formadores sostuvieron que es adecuada, considerando que la situación cambia cuando los egresados van a su trabajo profesional, evidenciando una falta de correspondencia entre lo que se enseña y lo que hacen en la práctica. Expresado así: “...*hay una incongruencia entre lo que hacemos aquí como docentes formadores de formadores y en lo que vemos reflejado en la práctica de aula*” (Entrevista formadora, 2007).

Lo anterior puede explicarse, asumiendo que las y los estudiantes de magisterio no se apropiaron de la formación y sólo acogían un programa con una actitud ajena a lo que se pretendía. En este sentido Sanjurjo planteó: “Muchas veces esa dificultad surge porque han aprendido mecánicamente las teorías. Otras veces pueden dar cuenta de un aprendizaje significativo de las teorías pero igualmente tienen inconvenientes para operativizarlas, para trasladarlas al aula” (2002:39). Además, otro elemento a considerar es lo acontecido con el seguimiento y acompañamiento al trabajo práctico, cuando el

profesorado ingresa al sistema, de parte de las autoridades correspondientes, directores de centros y técnicos distritales, así como la influencia de los demás colegas.

En el caso del profesorado en servicio, egresado del RLNM, éstos coinciden con sus formadores, en tanto que consideran la formación docente como adecuada. Entendiéndola valiosa, aplicable en el aula y que le ha formado para su trabajo.

En los dos estamentos, formadores y profesores, predomina la valoración de que la formación docente es adecuada para formar al profesorado en la aplicación de estrategias que fomentan la construcción del conocimiento. Coincide con el hallazgo de Portorreal y Villafañez (2006) quienes la consideran eficiente.

No obstante, en las observaciones hechas a la práctica del profesorado egresado del RLNM, encontré poca frecuencia en la aplicación de las estrategias constructivistas. Lo que revela una contradicción entre la valoración de la formación y la práctica educativa de las y los egresados, por cuanto el profesorado egresado ha valorado la formación como adecuada y que le aportó los conocimientos necesarios para desarrollar este tipo de estrategias. Lo que alude a la existencia de una disonancia cognitiva en el profesorado. El fenómeno de la disonancia cognitiva, es aquella situación donde ajustamos el razonamiento para cambiar nuestras actitudes. Aquellas en las que hacemos algo contrario a nuestras creencias más firmes sobre lo que es correcto y apropiado.

Según lo expresado por formadores, las y los estudiantes de magisterio durante el proceso de formación realizan muchas prácticas constructivistas, no obstante, ya graduados asumen el modelo tradicional, lo cual se puede explicar, por una o varias de estas causas: acomodación, falta de identificación con su

trabajo, presión del grupo, falta de acompañamiento de las autoridades correspondientes, que la formación no resultó suficiente, o por la incidencia de la biografía escolar construida en el tiempo de las vivencias como estudiantes. Superar esta situación conlleva una revisión en la forma de recibimiento, inducción e inserción en los centros, incidencia de los colegas de más tiempo, en los elementos metodológicos, criterios de ingreso, evaluación de los aprendizajes y un seguimiento a las pasantías, que en forma de prácticas debe desarrollar el estudiantado de magisterio antes de graduarse.

Haciendo alusión a la biografía como estudiante, es importante tomar en cuenta, lo señalado por Sanjurjo (2002), sobre las experiencias que tienen que ver con el inicio temprano de la educación en nuestras primeras vivencias como estudiantes, la vamos internalizando acríticamente. Como son las teorías acerca del enseñar y del aprender, las que se arraigan muy firmemente, se transforman en supuestos básicos subyacentes muy fuertes y difíciles de modificar y requieren de un trabajo elaborativo para poder apropiarse significativamente de otras teorías.

De lo anterior, en el proceso formativo, se debe destacar: primero, el peso de la biografía escolar de los docentes y segundo, el peso de los procesos de socialización profesional. Si bien es cierto, que en los años iniciales de vida escolar los conocimientos pueden asimilarse acríticamente, ya esto no puede conservarse en una formación profesional enmarcada a la obtención del grado y menos aún asumiéndose el constructivismo como elemento que influencia esta formación.

Además, debemos considerar los escenarios, donde tiene lugar la formación y el desarrollo del ejercicio práctico. El escenario de la formación obedece a un contexto limitado y controlado, en el cual el interés de los estudiantes es responder a las exigencias para obtener un título, a su vez el escenario donde se desarrolla el trabajo profesional, es un contexto diverso, no

controlado e influenciado. Donde la interacción con sus colegas de más experiencia, incide en sus actitudes. En el escenario del desempeño profesional, se conjuga la independencia y la oportunidad de hacer las cosas tal como se conciben y según se consideren. Por comodidad, en función de hacer un menor esfuerzo o por resistencia, pueden adoptar posturas apartadas de la formación recibida, poniendo en evidencia -de manera inadecuada- la conocida frase: "cada maestro tiene su librito".

Según lo expresado por formadores y profesores respecto a la distancia que existe entre lo que se trabaja durante la formación y lo realizado por ellos una vez egresan, puede estar vinculada con la relación y coherencia entre los contenidos teóricos y el trabajo profesional. Los contenidos presentan el contexto ideal de cómo deben ser las cosas, sin embargo, otra cosa es el contexto real donde se desarrolla el proceso educativo.

Esta distancia entre la formación docente y la práctica puede explicarse a la luz de la teoría de la zona de desarrollo proximal de Vigotsky, en la que él señala la zona de desarrollo próximo como la distancia entre la zona de desarrollo efectivo y la zona de desarrollo potencial. Es decir, la formación docente es la zona de desarrollo efectivo; la práctica es la zona de desarrollo potencial y el contexto pasa a ser la zona de desarrollo próximo, donde se conjungan las mayores incidencias -andamiajes- que permiten alcanzar o no la práctica adecuada.

La formación docente no puede concebirse al margen del contexto real, considerando las estrategias de cómo accionar, para poder conseguir que los aprendizajes del profesorado sean efectivos en la aplicación del enfoque constructivista y más cuando se acepta la influencia en la práctica de aula de los componentes sociales, económicos, políticos y culturales en cada realidad históricamente determinada.

La formación docente propiciada en el RLNM resultó adecuada para aplicar el constructivismo, no obstante, no deben ignorarse las influencias del perfil de ingreso del estudiantado de magisterio, la incidencia de las primeras experiencias como estudiantes, así como la diferencia de escenarios y contextos en los que se desarrollan la formación docente y la práctica educativa, sobre todo las incidencias determinantes en el contexto de la práctica.

4.1.4 Formación docente y desempeño

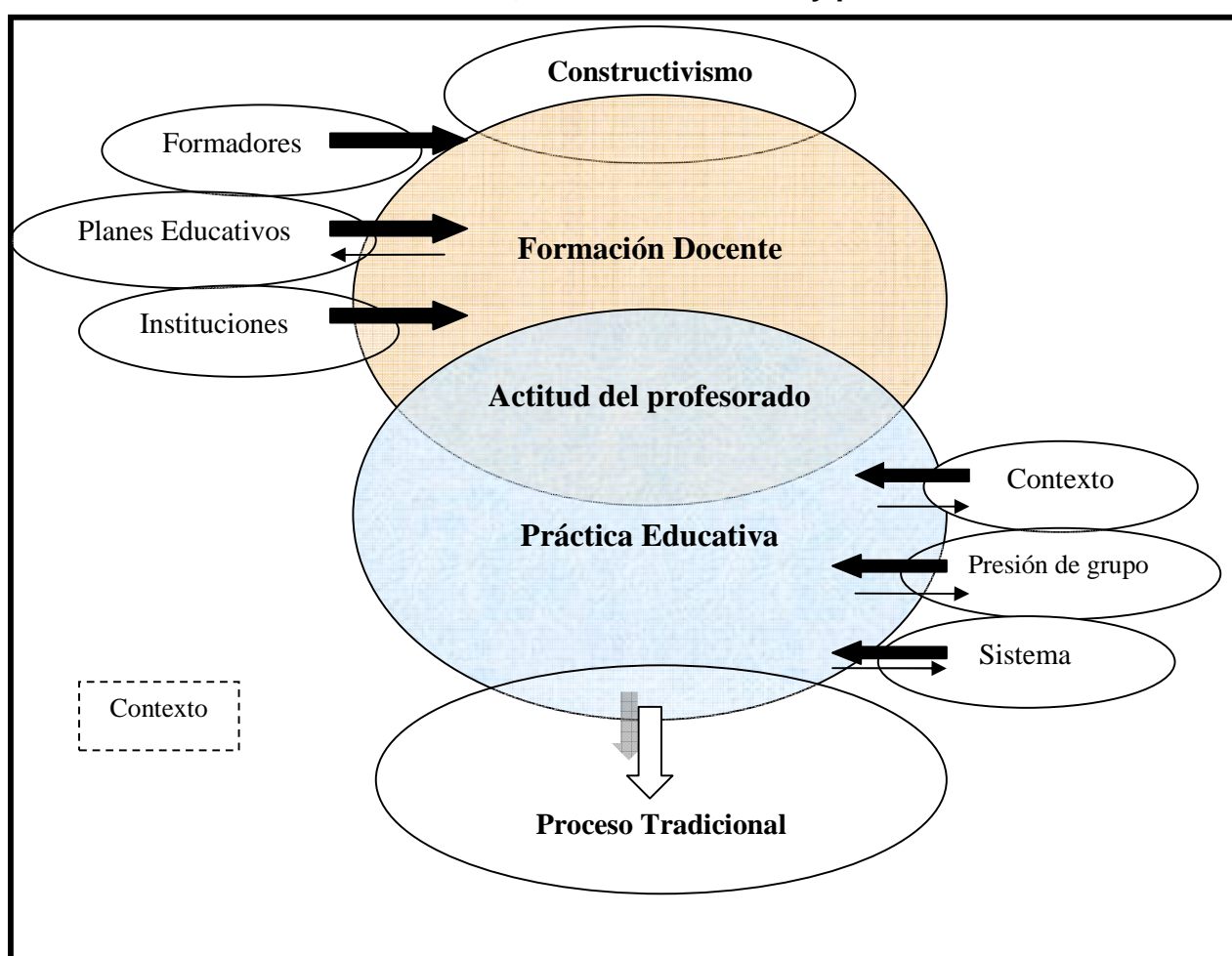
Según sostienen las y los formadores, la formación docente ofrecida permite la aplicación del constructivismo y señalan estar trabajándoles las pautas necesarias para que el profesorado sea constructivista. Sin embargo, tal como se afirmó anteriormente, se comprueba que estas pautas se dejan de lado, en el desempeño profesional y el profesorado adopta estrategias tradicionales, desvaneciéndose en el camino el esfuerzo realizado y los logros alcanzados en la formación, por causas de índole personal, social, económicas y políticas que escapan al proceso mismo de formación. El estudiantado de magisterio coincide con este parecer cuando afirman: *“Si los egresados de aquí aplicaran lo que se le enseña hubiera un cambio”* (Entrevista estudiante de magisterio, 2008). Esto referido a las mejoras necesarias en el proceso educativo.

Se aprecia una contradicción en relación a la aplicación del constructivismo, según el momento en el cual se encuentra el profesional de la educación. En su etapa de formación considera que el constructivismo puede y debe aplicarse, criticando a quienes no lo hacen, *“las y los egresados de aquí debieran ser buenos en las escuelas que están...”* (Entrevista estudiante de magisterio, 2008), a su vez, ya graduados y en pleno ejercicio, se presentan casos donde su práctica no guarda correspondencia con los criterios sostenidos en su tiempo de estudiantes, ajustándose con un cambio de actitud de acuerdo al momento en la vida profesional, la que se adopta como favorable en el

proceso de formación y desfavorable en la práctica de aula; esto quedó evidenciado también en los comportamientos asumidos.

Estos planteamientos, se corresponden con lo que sostiene Myers (2005) en el sentido de la relación comportamiento-actitud. Donde el comportamiento afecta la actitud y viceversa. Sin descartar los efectos del contexto donde se desarrollan estos procesos. En la ilustración 13, se puede valorar los elementos que intervienen según los momentos que se experimenten.

Ilustración 13: Momentos, formación docente y práctica educativa



Fuente: Elaboración de la autora según datos aportados por formadores y estudiantado (2007-2008)

Desde el enfoque constructivista se debe trabajar con el estudiantado sus vivencias, sus experiencias y expectativas, detectando de esta manera los

saberes previos, para sumado a las nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje, dé como resultado un determinado aprendizaje que sea significativo.

Las estrategias empleadas por el profesorado son de tipo constructivista, y según sus expresiones fueron aprendidas en el proceso de formación: *“recupero los saberes previos”* (Entrevista profesora en servicio, 2007). Otra profesora señaló que hay situaciones que las cosas no salen tan bien: *“Tú sabes que a veces hay flaquezas que en ocasiones uno debe recurrir a lo tradicional...”* (Entrevista profesora en servicio, 2008)

No obstante a la afirmación del profesorado, existen evidencias de que éste utiliza estrategias recomendadas desde el punto de vista del constructivismo, además de las reconocidas como tradicionales, implicando un apego a lo tradicional, de donde concluyó que el proceso educativo resulta de una mezcla de estrategias. A modo de justificación plantean que las condiciones para ser constructivistas, no están dadas.

El conocimiento se construye en una interacción permanente entre los actores del proceso educativo, donde todos aprenden y enseñan, tal como refieren las corrientes constructivistas -en particular la social- la cual incluye la necesidad de co-educación. Por lo que la interacción entre estudiantes-estudiantes, estudiantes-profesor/a, profesor/a-estudiantes, debe ser propiciada por el profesor o la profesora. Por lo anterior, debe favorecerse la cercanía entre el estudiantado, siempre y cuando las condiciones de espacio lo permitan. Superando la organización tradicional que ubican las butacas una detrás de la otra, en una forma conocidas como “filas indias”, incidiendo en la socialización.

En la práctica tradicional, al estudiantado se le mantiene, la mayor parte del tiempo sentado en su butaca, con lo cual -debido a su posición- está cercano y distante a la vez de sus compañeros, impidiendo una mayor participación con

el intercambio de experiencias, la búsqueda de respuestas a situaciones y consecuentemente la construcción del conocimiento.

La formación en sí misma y por sí sola no garantiza una actitud favorable para una práctica constructivista, sino que hay otras condiciones afectivas, de la práctica y del contexto que deben ser tomadas en consideración. Esto se evidencia en el estudio de doctorado desarrollado por Lombert (2002), el cual concluyó que el profesorado que hubo alcanzado más alto nivel académico, posee un mayor conocimiento de las estrategias constructivistas, sin embargo, reportan una menor frecuencia en la aplicación de dichas estrategias. Una dificultad que amerita destacarse.

Por consiguiente es necesario tomar en consideración el hecho de que el profesorado no siempre asocia su formación con el cumplimiento de sus expectativas en el aula. El profesorado debe articular sus objetivos personales con los de su trabajo, para que en la medida que alcanza uno le posibilite más el otro. Sin esta vinculación, realizará su trabajo con la actitud del menor interés posible, pues siente que sus proyectos no están expresados en los logros de su trabajo. Lo que podría explicar -en parte- que a pesar de recibir una formación que le capacite adecuadamente, no se da una relación acorde entre capacitación y la adquisición de una actitud favorable para el desempeño de su función.

4.1.5 Componente cognitivo de la actitud ante el constructivismo

El componente cognitivo está referido a lo que piensa la persona. Consta de las percepciones, pensamientos y creencias que se tiene sobre el constructivismo. En el caso del profesorado implicó los marcos explicativos e interpretativos que aportaron los procesos de formación docente, además, las valoraciones (creencias) que se poseen sobre ella y sobre el constructivismo en sí, y cómo inciden esos conocimientos, pensamientos y creencias en la conformación de

las actitudes del profesorado ante el constructivismo. A sabiendas de que en esas actitudes, influyen también los componentes afectivo y conductual.

En este sentido, según la opinión de los tres estamentos, la formación del RLNM se orienta al constructivismo, es buena y válida para aplicar el mismo.

El conocimiento sobre el constructivismo, enmarcado en un carácter comparativo entre los tres estamentos, guarda correspondencia con el lugar que ocupa cada estamento en el proceso. Tal como afirmé antes: los formadores tienen un conocimiento satisfactorio. El profesorado refleja un dominio medianamente satisfactorio y el estudiantado poco satisfactorio. En conclusión, el dominio también está en correspondencia al nivel académico y la experiencia laboral de cada estamento.

En el profesorado se evidenció falta de correspondencia entre la formación recibida, la valoración positiva de la misma y su práctica educativa. Caracterizada por utilizar una mezcla de estrategias constructivistas y tradicionales, lo que se explica -en parte- por el peso de su biografía escolar, el perfil de ingreso, las diferencias en los contextos de la formación y la práctica, la socialización profesional, por falta de una formación continuada adecuada y de un acompañamiento cercano en sus primeros años de experiencia.

Además, y peor aún, es la evidencia de que casi todo el alumnado que ingresa se gradúa, y quienes no lo hacen es por problemas de salud o de viajes. Es interesante que se pueda estudiar este aspecto en investigaciones futuras.

El componente cognitivo de la actitud configurada ante el enfoque constructivista en el profesorado está condicionado por las características de la formación docente recibida. En conclusión, este componente incidió más de manera positiva que negativa para formar una actitud favorable ante el enfoque constructivista.

4.2 Manifestaciones afectivas: componente afectivo

La identificación con el trabajo, con las metas y los objetivos de la institución donde se labora, está estrechamente relacionada con los sentimientos y emociones que genera su personal. Esta carga afectiva incidirá en la motivación y entusiasmo, no solo para hacer un trabajo bien hecho, sino también para asumir cambios que lo mejoren.

El componente afectivo de la actitud fue estudiado a partir de las manifestaciones afectivas. Aquellos sentimientos y emociones que sienten formadores y profesores ante el constructivismo. En esta investigación, las constituyeron aquellas expresiones de sentimientos que despertó el constructivismo en profesores y formadores. Es importante señalar, que el conocimiento y los sentimientos que se tenga ante el constructivismo, son elementos determinantes para encaminar el accionar futuro que asumirán formadores y profesores ante el mismo.

A la luz de lo anterior, se presenta el siguiente análisis de esta categoría.

4.2.1 Manifestaciones afectivas ante el constructivismo

Se ha señalado el hecho de que trabajar de manera constructivista, conlleva a desarrollar la afectividad del estudiantado, y visto así esto genera una dinámica en la relación estudiante-profesor, estudiante-estudiante, y escuela-sociedad, que favorece la vida en democracia, la tolerancia, la armonía y la autovaloración, los cuales son valores que están contenidos en el currículo dominicano y procurándose en los momentos presentes a nivel de la sociedad mundial, en momentos donde existe una marcada tendencia hacia la paz.

Al cuestionar a las y los formadores y al profesorado en servicio, de cómo se sienten ante el enfoque constructivista, ambos estamentos respondieron lo presentado en la siguiente tabla:

Tabla 15: Expectativas ante el constructivismo según expresiones de formadores y profesorado en servicio.

Formadores		Profesorado en servicio	
(+)	(-)	(+)	(-)
Comprometidos. Ilusionados. Con sueños de que si se puede.	Decisiones por motivaciones políticas partidarias. Responsabilidades de directores de centros y técnicos. Sentimientos de decepción.	Positivos. Dispuestos. Lo consideran ventajoso e importante.	Desmotivados. Falta de tiempo. Manejo político en los ascensos a cargos educativos. Poco mérito por tiempo, titulación y desempeño. Muchas exigencias.

Fuente: Elaboración de la autora, según expresiones de formadores y profesorado (2007-2008)

Según se puede apreciar las y los formadores indicaron, sentirse bien, expresando sentimientos de compromiso con la transformación de la sociedad, mostrándose ilusionados y con sueños de ser posible la implementación y prevalencia del paradigma constructivista.

No obstante, señalan que hay asuntos relacionados al Sistema Educativo y sus autoridades de diferentes niveles, que le hacen sentir *“muy mal”* -y más aún- cuando enmarcan su gestión en el predominio de decisiones educativas y administrativas no fundamentadas en el interés de la comunidad educativa o política del Estado en relación con el Sistema Educativo: *“Hay asuntos administrativos, estatales que no permiten que se den los cambios, eso me duele”*. (Entrevista formadora, 2007). *“Que exigen mucho y pagan poco, eso afecta la imagen de un maestro”* (Entrevista profesora en servicio, 2007).

La gestión de directoras y directores de centros educativos, el liderazgo y el dinamismo en el desempeño de su rol, tienen gran peso en el sistema educativo dominicano, sin embargo, algunos son cuestionados, por carecer de una práctica adecuada.

El estamento compuesto por formadores, cuestiona sobre qué hacen las y los directores de centro, las y los técnicos distritales y regionales, en relación

con el profesorado nuevo que llega a las escuelas entusiasmado y comprometido con el constructivismo y que es luego absorbido en un tipo de práctica de carácter tradicional, dejando de lado la formación recibida o aplicándola a medias. Esta situación, también debe llevarnos a cuestionarnos si directores y técnicos están identificados con lo propuesto por el constructivismo - y más aún- si están en la capacidad de orientar sobre el mismo en su labor cotidiana: *“A veces los directores no asumen su papel al recibir los profesores nuevos”* (Entrevista formador, 2007). Lo cual puede ser objeto de otro estudio.

En las y los formadores prevalecen sentimientos de decepción y de cuestionamiento con el sistema educativo, en el sentido de considerar que éste trabaja, de modo tal, que no permite que los cambios sean posibles, destacándose un punto de vista donde se cuestiona el nivel de integración entre distrito escolar, centros educativos y padres y madres. Aquí aparece de manera explícita lo relativo a los padres y las madres, lo que es importante, por cuanto son demandantes del sistema y quienes valoran la utilidad de la educación que sus hijos reciben, y lo relativo a los centros, en tanto que son el lugar de contacto, donde se concretizan los hechos educativos, con la particularidad de que no siempre las instancias superiores, partiendo desde el distrito orientan adecuadamente o están conciente de lo que sucede en los centros.

Estos análisis de las y los formadores se enmarcan en la línea de pensamiento planteada por Liston y Zeichner (1997), Delors (1995) y Freire (1970), quienes han coincidido en señalar que las y los docentes deben asumir una actitud crítica y cuestionadora ante la realidad de entorno.

Por su parte, el profesorado en servicio, expresa sentirse satisfecho con el enfoque constructivista, positivos, dispuestos y valorándolo como ventajoso e importante. No obstante, exteriorizaron también, algunas expresiones de insatisfacción como la desmotivación para aplicarlo por falta de tiempo y manifestaciones de politización en el manejo de los ascensos a cargos

educativos al margen de los méritos producto del tiempo, la titulación y el desempeño. La desmotivación fue un aspecto planteado también en los estudios de Carretero y Lemón (1996); Ventura y Pérez (2001) y Angomas y cols (2001). (Ver Estado del Arte p: 21)

Ante estos planteamientos, las técnicas distritales, en representación de las autoridades educativas que participaron del grupo focal, respondieron negándolos. A diferencia de lo expresado por formadores y profesores, indican la realización de concursos para los nombramientos al margen del partido a que se pertenezca. En relación a la motivación, afirmaron que el profesorado, ahora más que nunca, está contento con el aumento que recibió, pero que dentro de poco tiempo estará igual de triste, que es sólo los primeros meses del aumento.

El factor tiempo fue presentado por el profesorado como una de las condiciones que le ocasiona malestar incidiendo en la aplicación del constructivismo. En este sentido, el grupo focal considera -aunque de manera implícita- que el tiempo disponible es suficiente, notando que muchos están limitados porque ellos mismos se cargan, citando como ejemplo lo que es el trabajo en el proyecto PREPARA, el cual está dirigido a la educación de bachilleres en programa sabatino y dominical.

La experiencia nos dice que un porcentaje significativo del profesorado labora las dos tandas (matutinas y vespertinas) e incluso hasta tres, incluyendo el sector privado, situación esta que conlleva una limitante en el tiempo efectivamente, lo que se explica por las necesidades en el plano económico que obligan a trabajar este tiempo extra. Además, el mayor porcentaje de profesorado es de género femenino, las cuales a pesar de laborar dos tandas como docentes tienen carga familiar, careciendo de los servicios para estos fines.

No obstante, en la escuela se abren espacios para la planificación, más los tiempos que se presentan de manera conjunta por eventos de la naturaleza, así como el período previo al inicio de cada año escolar, aunque no siempre se aprovecha oportunamente.

El elemento “tiempo” ha sido señalado como obstáculo en el trabajo docente en esta investigación y como causa de no aplicación del constructivismo en investigaciones consultadas en el Estado del Arte, considero que este elemento -tiempo o manejo del mismo- debe verse con todas sus aristas, porque se constituye en fundamental, en tanto le permite al profesorado la realización de su trabajo productivo y a la vez considerar sus demás ocupaciones familiares y sociales, pues el tiempo que dedica el profesorado a planificar, elaborar y corregir exámenes, llenar boletines y elaborar recursos didácticos, a veces no se valora y peor aún no se reconoce. Este tiempo -al parecer- se tiene como algo invisible.

En este sentido de calidad y cantidad de tiempo, Hargreaves considera:

El tiempo es enemigo de la libertad (...) El tiempo presiona de manera que impide el cumplimiento de sus deseos. Va en contra de la realización de su voluntad. El tiempo complica el problema de la innovación y confunde la implementación del cambio. Es fundamental para la configuración del trabajo de los educadores. (1999, p. 119)

Continúa agregando:

Cuando la distancia entre la Administración y la enseñanza, entre el desarrollo y la implementación se ensancha, también lo hace la diferencia entre las perspectivas temporales de los administradores y de los profesores. Las percepciones sobre los ritmos de cambio son cada vez más distintas. Los administradores compensan esa divergencia reforzando su control (aumentando la distancia entre Administración y enseñanza) y multiplicando las exigencias administrativas (incrementando las expectativas y comprimiendo las oportunidades de cambio). Con ello, se refuerza la oposición al cambio y su implementación de la mano de obra docente, oposición a la intensificación del trabajo de los profesores. Cuando se ven inmersos en la espiral de intensificación, se anulan las iniciativas burocráticas dirigidas a ejercer un control más estricto sobre el proceso de desarrollo y cambio. (1999, p. 140)

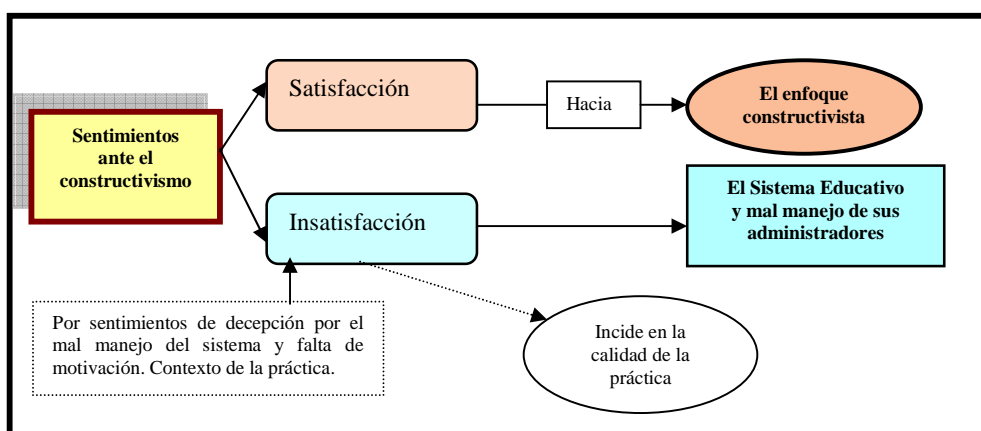
El elemento tiempo que señala y demanda el profesorado, debe ser tomado en cuenta, para conocer la significación del tiempo del profesorado y del currículo y conocer el por qué la percepción del profesorado de que su tiempo no es reconocido debidamente. No obstante, debe señalarse de cuánto tiempo se dispone. Cuál se reclama y cuál es efectivo en la práctica docente.

La expresión de *“muchas exigencias”* por parte de dos profesoras, puede explicarse por lo que Esteve (1997) denomina factores de primer orden como indicadores de malestar docente, entre los que señala el agotamiento del docente y la acumulación de exigencias sobre el profesor. Dentro de los denominados factores de segundo orden están la modificación en el rol del profesor y de los agentes tradicionales de socialización.

De este rol, se señala, que en los últimos años, se han aumentado las responsabilidades y exigencias al profesorado, coincidiendo con un proceso histórico de una rápida transformación del contexto social, económico y tecnológico. Lo que le ocasiona malestar a muchos, porque no han sabido o no han aceptado acomodarse a las nuevas exigencias, o porque no se les trabajó, esos necesarios cambios, en la formación docente.

La insatisfacción la expresan como resultado de sentirse ignorados, perturbados, no tomados en cuenta, no escuchados y no expresados en los cambios puestos en ejecución de parte del sistema educativo dominicano. Esta insatisfacción se pone de manifiesto con sentimientos de frustración y falta de motivación. Obsérvese la siguiente ilustración número 14, donde se aprecia la dualidad de sentimientos y lo que ocurre con la situación de la insatisfacción.

Ilustración 14: Manifestación afectiva al constructivismo



Fuente: Elaboración de la autora, según formadores y profesores (2007-2008)

En ese sentido se hace necesario reflexionar, procurando las alternativas de lugar, porque en definitiva, el concurso del profesorado en los procesos de cambios educativos es fundamental y determinante para el éxito de este cambio.

En ese sentido Hargreaves sostiene que:

Es curioso el hecho de que las voces de los maestros estén ausentes o se utilicen como simple eco de las teorías preferidas o presuntas de los investigadores educativos en gran parte de los trabajos escritos sobre la enseñanza y actuación de los maestros. Sin embargo, sus voces tienen su propia validez y carácter afirmativo que pueden y deben llevar a cuestionar, modificar y abandonar aquellas teorías siempre que sea preciso. (1999, p. 31)

El componente afectivo ha sido lesionado, porque el profesorado se siente mal, se siente utilizado, no se siente escuchado, ni expresado en los cambios que experimenta el sistema educativo.

4.2.2 Componente afectivo de la actitud ante el constructivismo

Este componente está envuelto en un dilema expresado en una ambivalencia de sentimientos. Las y los formadores, por un lado, expresan sentirse bien, además, comprometidos e ilusionados de que el constructivismo sea una realidad; por el otro lado, expresan sentirse mal y decepcionados. Señalan causas que aluden a asuntos administrativos, de exigencias de las autoridades y el predominio de decisiones educativas y administrativas que no responden a las demandas de la comunidad educativa. Lo que está generando malestar a las y los formadores.

De la misma manera, el profesorado en servicio, expresa sentirse satisfecho con el enfoque constructivista. Sin embargo, según las observaciones y percepciones, la investigadora concluye que existe, en parte del profesorado, un sentimiento de frustración y una situación de estancamiento. Permaneciendo en el sistema, a veces, porque no ven otra salida. De hecho el profesorado, alega desmotivación, debido a que no se toma en cuenta el desempeño profesional para reajuste salarial o posible ascenso. Cabe señalar que durante el desarrollo de esta investigación fue puesta en ejecución una evaluación de desempeño para los fines de un aumento de salario.

La actitud ante el constructivismo oscila entre quienes lo rechazan, aceptan a medias y los que lo aceptan. Los dos primeros casos constituyen expresiones y manifestaciones que no lo favorecen. Obviamente, en la medida que el componente afectivo es desfavorable, conlleva a una práctica educativa a nivel de aula condicionada –significtivamente- por la situación presentada. Sin embargo, debemos preguntarnos el significado que tuvo para ellos el componente formación académica, él siempre será fundamental.

Estas manifestaciones y expresiones constituyen un panorama que no es el recomendado para conformar actitudes positivas. Por lo que el elemento

afectivo debilita la formación y desarrollo de actitudes favorables ante el enfoque constructivista.

4.3 Práctica educativa y rol docente: componente conductual

La práctica educativa consiste en el conjunto de procesos que se desarrollan en el aula y en el quehacer cotidiano del profesorado. Se desarrolla en un determinado contexto educativo, en el cual intervienen diferentes elementos, como son: forma en que se desarrollan los cambios en el Sistema Educativo, realidad socio-económica del alumnado y situación del profesorado. (Hargreaves, 1996)

La práctica educativa se analizó a la luz del componente conductual de la actitud, tomando en cuenta el rol que asume el profesorado en el proceso enseñanza y aprendizaje, por medio de las estrategias que desarrolla en el trabajo de aula.

Al profesorado se le demanda crear situaciones de aprendizaje que permitan al alumnado pensar, es decir: diferenciar, clasificar, descubrir, analizar, anticipar, deducir, reinventar, comparar, reflexionar, discutir, entre otros. (Coll, 1994). Todo lo cual se inscribe en la propuesta del enfoque constructivista asumido en el currículo dominicano.

Los roles asignados al profesorado han sido diversos y desde varias perspectivas; entre los que están el de transmisor de conocimientos, de animador, de supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e incluso el de investigador educativo. Al igual que Díaz y Hernández (2001), asumo que el profesorado, dentro del enfoque constructivista, se constituye en organizador y mediador en el encuentro del alumnado con el conocimiento, mediante el desarrollo de actividades socializadoras, posibilitando la construcción y apropiación del mismo.

Dentro del enfoque constructivista y lo propuesto en el currículo de la República Dominicana, el profesorado es concebido, como aquel profesional reflexivo, que realiza una labor de mediación, estableciendo una adecuada relación interpersonal, al compartir experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta del conocimiento.

En el profesorado, de alguna manera, debe darse un proceso de metamorfosis, cambiando de actitud y adecuándose a la realidad cambiante del presente.

Además, es quien está llamado a prestar una ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucra el alumnado. Sin embargo, el rol que está llamado a jugar el profesorado, podría resultar difícil o fácil de conseguir, dependiendo de la actitud que este asuma, en la cual inciden los componentes cognitivo, afectivo y el conductual.

Ese rol mediador del profesorado, se caracteriza por el uso de estrategias constructivistas, cuando este acepta e impulsa la autonomía e iniciativa del alumnado, emplea fuentes primarias con materiales físicos, interactivos y manipuladores. Usa terminologías cognitivas como clasificar, analizar, predecir, crear, inferir, deducir, elaborar, pensar, entre otras. Investigar acerca de la comprensión de conceptos que tienen los estudiantes, antes de trabajarlos. Desafía la indagación formulando preguntas que ameritan respuestas muy bien reflexionadas y desafía también a que se hagan preguntas entre ellos, provocando la inteligencia y conllevando a un proceso mental de análisis para la elaboración conceptual. En la perspectiva teórica y según Shuell el profesorado constituye:

Alguien más experto. Una fuente de conocimiento (junto con los estudiantes, los materiales, los artefactos sociales y el ambiente).
Facilitador o guía. Coparticipante. Construye con los estudiantes oportunidades para la interacción con ideas significativas, con materiales, y con otros. Co-construcción de diferentes interpretaciones del conocimiento; atiende a las concepciones construidas socialmente.
(1996: 744)

En la práctica educativa las estrategias de enseñanza son fundamentales. Consideradas como procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en el alumnado. (Mayer, 1984 y Shuell, 1988). Las prácticas basadas en el enfoque constructivista constituyen procedimientos que el profesorado y el alumnado utilizan para el logro de la construcción conjunta del aprendizaje significativo. El profesorado debe estar en condición de conocerlas y en actitud de asumirlas favorablemente, esto último será siempre determinante. Expresado en una práctica acertada.

4.3.1 La práctica educativa: formadores y profesores en servicio

Los formadores, al ser entrevistados sobre su práctica educativa, afirman que la misma se enmarca dentro de lo propuesto por el constructivismo. Considerando la realidad social de su alumnado, contextualizando el proceso educativo para hacer significativo el aprendizaje.

De igual modo, en las observaciones hechas a sus prácticas, se puede deducir, que en gran medida, se desarrollan en función al enfoque constructivista, desde el punto de vista de la interacción profesor-alumno. Observándose un clima en el aula de aceptación, respeto y de confianza. Existiendo una relación entre formadores y estudiantes que favorece el proceso educativo. Se indagan los conocimientos previos, se aprovecha la equivocación y el error para fortalecer los conocimientos; donde al alumnado se le atribuye un papel activo en el desarrollo de las actividades, entre otras.

No obstante, en algunos casos se observaron manifestaciones en el proceso que no corresponden con dicho enfoque, como son: no se provocan conflictos cognitivos, no se utilizan recursos didácticos -tenidos a mano- y la falta de una ambientación pedagógica en el aula. Además, desmotivación en el

alumnado, evidenciado en el nivel de participación y no asunción de un rol activo.

Lo observado en las prácticas de aula, además lo respondido en las entrevistas por el profesorado, ponen en evidencia determinadas limitaciones en la aplicación del constructivismo. El profesorado ha afirmado la aplicación y asunción del constructivismo lo que no fue fundamentado con propiedad. Lo anterior podría corresponderse con una dificultad para explicar la forma de su práctica educativa y más aún, que la explicación dada responda con la concepción prevaleciente en relación al constructivismo.

A su vez, las opiniones de las y los estudiantes de magisterio, dan cuenta de dos posturas, a saber: quienes consideran que la práctica educativa de las y los formadores se inscribe en el paradigma tradicional, y quienes consideran que sus formadores desarrollan prácticas educativas enmarcadas en lo planteado en el constructivismo, siendo ésta última la que prevalece. Señalaron, también, la existencia de casos de estudiantes que se resisten a trabajar, y colaborar y quienes rechazan la aplicación de esa metodología por lo que ella le demanda.

La práctica educativa del profesorado en servicio, es catalogada por las y los estudiantes de magisterio como rutinaria y tradicional. En expresión de ellos: *“observándose maestros/as que todos los años repiten lo mismo, no utilizan nuevas metodologías, ni estrategias”* (Entrevista estudiante de magisterio, 2008). Estas opiniones expresan coincidencias con lo planteado por las y los formadores del RLNM.

Además, investigaciones cualitativas sobre las prácticas educativas en las escuelas dominicanas confirman que los cambios operados en las prácticas pedagógicas del profesorado de la educación básica, resultan tenues y limitados (Valera, 2001).

A su vez, las y los formadores cuestionan la aplicación del constructivismo en las aulas de las escuelas, por parte del profesorado: *“Es una aplicación un poco tímida para el tiempo que tenemos”* (Entrevista formador, 2007). *“Si cierro los ojos y pienso en el maestro de 30 años atrás y veo al de hoy, y no se observan cambios”* (Entrevista formadora, 2007). Coincidiendo con lo encontrado en el Estado del Arte, según los estudios de Rodríguez y Peralta (1997) y Medina y cols (2001), quienes atribuyen la no aplicación del constructivismo a causas externas e internas al profesorado. Entre las externas señalan falta de recursos didácticos, exigencias del sistema, bajo salario y poca valoración del maestro en la sociedad. En tanto que como causas internas plantean poca motivación y actitud negativa en el profesorado.

Por parte de las y los formadores se señalan varios indicadores que dan cuenta de como la práctica está alejada del enfoque en cuestión. Estos indicadores y sus posibles causas, se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 16: Realidad de la escuela dominicana: según indicadores y posibles causas.

Indicadores	Posibles causas
Desconocimiento del currículo por parte del profesorado	El profesorado no lo lee, aluden a no tener tiempo para ello. En consecuencia lo desvalorizan. Realmente el currículo plantea la transformación más ambiciosa del siglo.
Falta de correspondencia entre la formación recibida y la práctica docente	Prevalece un discurso constructivista y una práctica conductista. El profesorado habla muy bien del constructivismo, pero puede ser para mantener apariencia. Se refleja una falta de coherencia entre lo que hacen en el Recinto y lo que hacen cuando egresan.
Influencia de otros profesores (de aquellos con más tiempo en el Sistema y en el Centro)	Se dejan influenciar de otros profesores/as que no valoran su trabajo. La presión del grupo incide en la actitud del profesorado, donde de manera sutil reciben con expresiones: “Escobita nueva barre bien”.
Actitud de rechazo ante el constructivismo	Se da una situación de falta de aplicación del constructivismo que puede ser resultado de rechazo al cambio o de la no comprensión o no aprehensión del mismo.

Fuente: Elaboración de la autora, según datos aportados por formadores (2007)

Estos hallazgos coinciden con lo relativo a la calidad de la educación señalada en el Plan Estratégico de Desarrollo, tomo I, cuando establece que “En el aula ocurren hechos y fenómenos que no tienen relación con los principios y lineamientos fundamentales del currículo” (2003, p. 45).

Se ha considerado que la realidad de la escuela se constituye en un reflejo de la sociedad en sentido general y de algunos elementos particulares. Además, de la singularidad de cada centro con sus necesidades propias y las características de su personal en términos profesiográficos y efectividad de su práctica educativa y administrativa.

Las ideas expresadas en la tabla número 16 fueron corroboradas por las técnicas educativas, participantes del grupo focal. Aunque resaltan que en la actualidad (octubre 2008) existe un panorama más esperanzador, considerando la presencia de una nueva generación de profesores que están tomando una actitud diferente, pero que eso se evidenciará en el futuro. Haciendo referencia a una situación favorable.

Formadores, profesores en servicio y estudiantes de magisterios, los tres estamentos participantes de la investigación, coinciden, en considerar que la práctica educativa del Nivel Básico, en la República Dominicana, está caracterizada por manifestaciones que la han alejado del enfoque constructivista, el cual fue asumido en la década de los '90, aún con los esfuerzos que hace el profesorado desde sus aulas y a pesar de la formación y capacitación que reciben en los cursos de actualización, que ofrece el sistema educativo, complemento a los programas de titulación en las universidades.

Esta realidad de la práctica educativa, responde a diferentes condiciones presentadas por dos de los estamentos, específicamente formadores y profesores, entre las que se destacan factores ambientales, laborales, institucionales y básicamente actitudinales.

En la práctica del profesorado, es necesario trabajar con el estudiantado sus vivencias, sus experiencias y expectativas -como lo establece el constructivismo- detectando de esta manera los saberes previos, lo que sumado

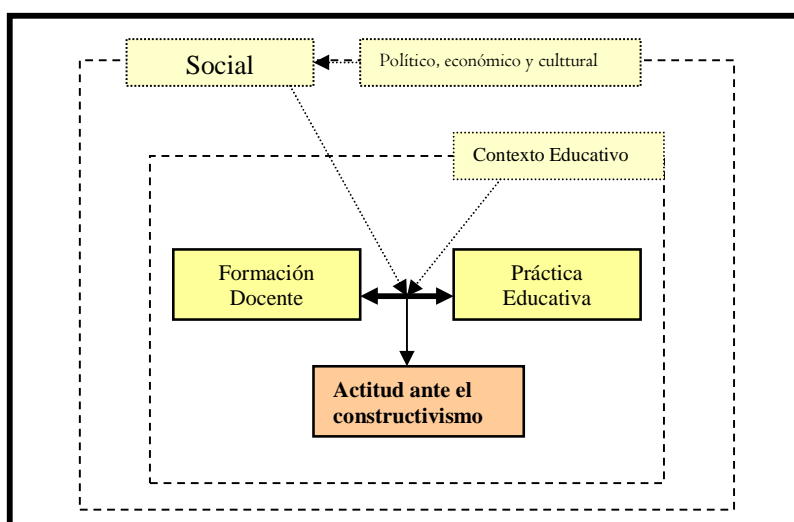
a las nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje dará como resultado un determinado aprendizaje significativo.

Sin dejar de tomar en consideración, que la práctica educativa se desarrolla en un contexto histórico social que incide directamente en la forma de pensar del estudiantado y transmitiéndole valores que le son propios. Así la educación de las personas se hace más compleja y la profesión docente debe corresponder a esa complejidad social de la cual el profesorado no escapa.

Además de la realidad que presentan formadores y profesores no puede desconocerse el contexto social como una condición esencial para aplicar éste y cualquier otro cambio en el ámbito educativo. La profesión docente está profundamente influenciada por el contexto en el cual está situada la institución educativa, así Marcelo y cols (2001) concluyeron.

Unos contextos sociales que condicionarán la educación y reflejarán una serie de fuerzas en conflicto. Los vertiginosos cambios de los medios de comunicación y tecnológicos han ido acompañados por profundas transformaciones en la vida institucional de muchas organizaciones y ha puesto en crisis la transmisión del conocimiento y por tanto, también a sus instituciones. (p. 29)

Ilustración 15: Contexto del desarrollo de actitudes ante el constructivismo



Fuente: Elaboración de la autora (2008)

Aceptando el postulado de la práctica como elemento esencial para la validación de las teorías, ella se produce y reproduce con independencia de la voluntad y disposiciones de las autoridades en el caso del profesorado. El cual siempre tiene la opción de matizar lo que hace y aún asumiendo formalmente determinado método puede hacerlo efectivo, mantenerlo puro o hacerlo de manera ecléctica, expresando hacer lo que en realidad no es.

El elemento afectivo se constituye en determinante, considerando que es el que aporta la identificación con el trabajo, al margen de una formación académica adecuada.

4.3.2 Condiciones para la aplicación del constructivismo

Condiciones que inciden en la asunción y aplicación del constructivismo en la escuela dominicana, según opiniones de formadores y profesores en servicio:

Tabla 17: Condiciones que inciden en la aplicación del constructivismo

Condiciones	Explicación de formadores y profesorado en servicio
Política de las Universidades hacia la carrera de Educación (Actitud paternalista en las universidades)	Las regulaciones de las universidades son muy mínimas. Quienes estudian educación tienen un bajo nivel socioeconómico y de aspiraciones. Todos y todas que entran a la carrera de docente se gradúan, aun tengan falta de habilidades y deficiencias cognitivas de cualquier grado.
Perfil de entrada acorde a la carrera	Carencia de criterios para ingresar a la carrera y poca exigencia en la formación. Hay perfiles que no se cumplen.
Realidad socio-económica	Las condiciones socio-económicas son desfavorables para la aplicación, porque el docente tiene una sobrepoblación, alumnado sentado en pupitres y latas vacías, no se cuenta con espacio que permita trabajarlos, en síntesis la práctica deja mucho que decir. Tasa de desnutrición en los niños y las niñas. Predominio de la lógica de mercado. La inversión en educación.
Realidad socio-política	La incidencia del partidismo en la escogencia del profesorado a trabajar en las escuelas, no se toma en cuenta la preparación que posee. Además la falta de concepción pedagógica del profesorado. Pocas aplican sanciones en casos extremos.
Actitud frente al cambio (Actitud de Rechazo)	Desarrollo de actitudes de rechazo al constructivismo como resultado de sentir que este es impuesto y no se les toma en cuenta. Las autoridades son las primeras que deben tener otra actitud. Las condiciones sociales de quien enseña. No se han roto esquemas.
De condiciones de trabajo	Poco tiempo de descanso, bajo salario, falta de recursos didácticos en las aulas. Falta de dignidad. Menosprecio hacia su trabajo.
Actitud de menor esfuerzo en el profesorado	Uso inadecuado del tiempo de labor, "se agachan", se inventan excusa para no trabajar, no cumplen con su responsabilidad y el sistema no controla el cumplimiento y no toman medidas reguladoras a esta realidad. Se justifican en el esfuerzo realizado.
Valoración del profesorado	La profesión del docente está subestimada, se señala que cualquiera da para esta labor. Pobre identificación con su rol, no se valora a sí mismo y no cuenta con capacidad de líder y gestor. No asume su rol.

Fuente: Elaboración de la autora, según datos aportados por formadores y profesorado (2007 y 2008)

En relación a la explicación de bajo salario, presentado en la condición de trabajo, como un indicador que está influyendo en la aplicación del constructivismo. Este elemento está considerado como uno de los criterios de la calidad de la educación, enmarcado en las condiciones de vida del docente que plantea el Plan Estratégico de Desarrollo, señalando que: “se revelan las limitadas posibilidades del maestro(a) para acceder a bienes materiales y culturales. Esta situación afecta en forma directa las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los estudiantes.” (2003, p. 58) De hecho a pesar del incremento y lo significativo del pago una parte de docentes vive en condiciones inadecuadas.

Ante estas condiciones, el grupo focal formado por técnicas educativas a nivel distrital, reaccionaron frente a las condiciones de: realidad socio-económica, socio-política, de condiciones de trabajo y valoración del profesorado, presentadas en la tabla número 17, expresando no estar de acuerdo con las explicaciones que se hacen a las mismas. En el caso de los nombramientos señalan los concursos, en los cuales se designa el cargo al más preparado independientemente del partido político al que pertenezca. Así como lo referido al aumento salarial, destacando que ha sido efectivo en el 2008. Se toman las medidas reguladoras, según ellas, para corregir distorsiones.

Las técnicas educativas, cuestionaron la actitud de la Asociación Dominicana de Profesores (ADP), en el sentido de defender los y las maestros, expresando “*Se toman las medidas reguladoras. Pero la ADP defiende al maestro aunque no cumpla*” (Grupo focal, técnica distrital, 2008). Con lo cual a veces dificultan la aplicación de sanciones, como está contemplado en la Ley de Educación.

En lo relativo a las condiciones de trabajo, las técnicas distritales, consideran suficientes los recursos que se envían a las escuelas, como son los libros y materiales didácticos variados. Cuestionando que a pesar de las muchas

quejas, en su mayor parte no los usan, dejándolos dañar, lo que coincide con lo planteado en el Plan Estratégico de Desarrollo, tomo I, (2003) sobre los esfuerzos realizados para el logro de recursos didácticos, sin embargo existe: “uso limitado de los recursos de aprendizaje, tanto de los que dispone el centro como los del entorno y los libros de texto. Desconocimiento por parte de los docentes de cómo utilizar los recursos para apoyar los procesos de aprendizajes.” (p. 46) Estas afirmaciones conllevan un reforzamiento de un seguimiento al trabajo y una retroalimentación apropiada de parte del sistema educativo.

En relación a la valoración del profesorado, la calidad de los mismos y el perfil profesiográfico, expresaron que se están depurando por medio de los concursos para regular el ingreso. Sin presentar alternativas para quienes ya forman parte del sistema educativo. Ellas también cuestionaron la capacitación y su efectividad, expresando que aún graduándose con honores cuando están nombrados se le olvida el conocimiento.

En otro orden indicaron que, ahora mismo el sistema está mejorando mucho, se están construyendo muchas aulas y escuelas, mejorando espacios, pero que aún así, hacen falta más escuelas. Con las demás condiciones como la Política de las Universidades hacia la carrera de Educación, el perfil de entrada acorde a la carrera, actitud frente al cambio y actitud de menor esfuerzo en el profesorado señalaron coincidir.

Formadores y profesores consideran que las condiciones de trabajo deben ser mejoradas por el sistema educativo, existiendo diversas carencias, a pesar de que se han hecho esfuerzos para que las escuelas dispongan de los recursos necesarios. También señalaron condiciones fuera del centro, como las que inciden en la sociedad y sus instituciones y la familia misma, quienes deben aportar más al proceso educativo, cada uno desde sus espacios.

4.3.3 Rol docente: valoración

El rol del docente debe estar caracterizado por el uso de estrategias constructivistas, que propicien la construcción de conocimiento en su alumnado a partir de su saber previo y desarrolle destrezas para aprender a aprender, permitiéndole desempeñarse como un ente activo, analítico y crítico. En síntesis, que logren aprendizajes significativos. A sabiendas, de que la formación docente, debe proveer al profesorado los conocimientos adecuados para que éste asuma su rol de mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, dentro del enfoque constructivista y el currículo de la República Dominicana, el profesorado es concebido como aquel profesional reflexivo, que realiza una labor de mediación entre el conocimiento y el aprendizaje de su alumnado. No obstante, según las opiniones de formadores hay problemas en la asunción del rol por parte del profesorado, lo cual ha sido corroborado con los resultados de esta investigación.

Esta situación nos remite al momento de la formación, la cual debe proveer el elemento cognitivo de la actitud al igual lo referido al componente afectivo, esto último implicando una aceptación del constructivismo, de una manera de hacer una práctica, lo cual tiene que ser sobre la base del convencimiento interior y la aceptación voluntaria.

Según lo planteado en el Estado del Arte se ha señalado que para el profesorado asumir este papel de guía, debe partir del análisis y reflexión sobre sus propias ideas y creencias, discutirlos, analizarlos resolviendo las posibles contradicciones, de lo que no existen suficientes evidencias.

Un proceso de análisis y reflexión propiciado de la confrontación de las ideas propias con la cotidianidad para ir armando un andamiaje que le servirá de base para la toma de decisiones que orienten su práctica de aula. En una

reafirmación el estudio de Rodríguez (2001), concluyó que el papel del profesorado será de orientar, reorientar y básicamente enseñar a aprender. Dando lugar a un estudiantado capaz y autónomo. Lo anterior puede explicarse además de las condiciones señaladas en la tabla 17, en función de una formación docente no ha logrado una verdadera identificación del docente con su rol, a pesar de la valoración sobre la misma y la validez que la caracteriza.

A partir de las observaciones realizadas al profesorado en servicio, se aprecia que el rol asumido no se corresponde del todo con la formación recibida, ni con lo establecido en el sistema educativo dominicano.

Obsérvese en la siguiente tabla los criterios más relevantes y su ocurrencia durante la observación a formadores.

Tabla 18: Criterios claves de una práctica constructivista. Formadores

En el cual la codificación es:

OR: ocurrencia regular; NO: no ocurrencia y OB: ocurrencia baja

<i>CRITERIOS CLAVES DE UNA PRACTICA CONSTRUCTIVISTA</i>	<i>OCURENCIA</i>		
	OR	NO	BO
Existe en el aula un clima de aceptación y respeto mutuo	X		
El ambiente evidencia confianza	X		
Se indagan los conocimientos previos que trae el alumnado en relación a los nuevos contenidos de aprendizaje	X		
El alumnado demuestra curiosidad por el conocimiento			X
Los contenidos se plantean correlacionándolos con la realidad del estudiantado	X		
Las actividades motivan la participación del alumnado			X
Motivación de los aprendizajes nuevos			X
El lenguaje es adecuado factible de ser comprendido por el alumnado	X		
En el aula se dispone de recursos y materiales curriculares didácticos para el desarrollo de los contenidos		X	
Las actividades planificadas permiten la atención individualizada del alumnado	X		
Se toman en cuenta las competencias actuales del estudiantado para ayudarles a conectar con la nueva información	X		
El alumnado utiliza los recursos disponibles para el logro de los objetivos del programa	X		
Se aprovecha la equivocación para una situación de aprendizaje y fortalecer los conocimientos	X		
Al alumnado se le permite tomar decisiones relacionadas con el contenido			X
Se provocan conflictos cognitivos, que promueven la actividad mental del alumnado		X	
Se promueven las destrezas relacionadas con el aprender a aprender.			X
Se respeta la libertad de opinión y desacuerdo	X		
Se le atribuye al alumnado un rol activo en la realización de las actividades	X		
El alumnado asume su rol activo y crítico		X	
Se promueve el trabajo en equipo para la colaboración entre el estudiantado	X		
La relación entre el estudiantado favorece el proceso educativo	X		

Fuente: Elaboración de la autora, instrumento observación de aula a formadores (Noviembre y diciembre, 2007)

Según se puede observar en la tabla número 18, las y los formadores no provocan conflictos cognitivos en su alumnado, lo que favorece la asunción de su rol activo y crítico. En las aulas no se dispuso de recursos y materiales didácticos para el desarrollo de los contenidos, que promueven la actividad mental del alumnado, aún a sabiendas, de estos materiales estar disponibles en el centro educativo y que pueden ser además, contruidos por el mismo estudiantado como parte del proceso de aprendizaje. En términos generales prevalece una práctica que se corresponde con el rol mediador propio del constructivismo,

En relación a la ambientación del aula, Priestley (1996) señaló que constituye uno de los atributos de un maestro eficiente, dedicar el tiempo necesario para estructurar y organizar el salón de clases de modo que facilite el aprendizaje y el ejercicio del pensamiento crítico. Y en el caso del papel activo que debe jugar el estudiante para la construcción de sus conocimientos, es uno de los principios fundamentales del constructivismo.

Se presenta en esta tabla los criterios más relevantes y su ocurrencia durante la observación al profesorado en servicio. Una hora en cada aula. (5 aulas)

Tabla 19: Criterios claves de una práctica constructivista. Profesores

Para identificar la ocurrencia de los criterios se tomo en cuenta las siguientes claves:

OR: ocurrencia regular NO: no ocurrencia OB: ocurrencia baja

<i>CRITERIOS CLAVES DE UNA PRACTICA CONSTRUCTIVISTA</i>	<i>OCURRENCIA</i>		
	OR	NO	BO
Existe en el aula un clima de aceptación y respeto mutuo	X		
El ambiente evidencia confianza	X		
Se indagan los conocimiento previos que trae el alumnado en relación a los nuevos contenidos de aprendizaje			X
El alumnado demuestra curiosidad por el conocimiento		X	
Los contenidos se plantean correlacionándolos con la realidad del estudiantado	X		
Las actividades motivan la participación del alumnado	X		
Motivación de los aprendizajes nuevos	X		
El lenguaje es adecuado factible de ser comprendido por el alumnado	X		
En el aula se dispone de recursos y materiales curriculares didácticos para el desarrollo de los contenidos		X	
Las actividades planificadas permiten la atención individualizada del alumnado		X	
Se toman en cuenta las competencias actuales del estudiantado para ayudarles a conectar con la nueva información	X		
El alumnado utiliza los recursos disponibles para el logro de los objetivos del programa		X	
Se aprovecha la equivocación para una situación de aprendizaje y fortalecer los conocimientos	X		
Al alumnado se le permite tomar decisiones relacionadas con el contenido		X	
Se provocan conflictos cognitivos, que promueven la actividad mental del alumnado		X	
Se promueven las destrezas relacionadas con el aprender a aprender.		X	
Se respeta la libertad de opinión y desacuerdo	X		
Se le atribuye al alumnado un rol activo en la realización de las actividades		X	
El alumnado asume su rol activo y crítico		X	
Se promueve el trabajo en equipo para la colaboración entre el estudiantado		X	
La relación entre el estudiantado favorece el proceso educativo	X		

Fuente: Elaboración de la autora, instrumento observación de aula a profesorado (Nov. 2008)

Según se puede apreciar en la tabla número 19, el alumnado no demuestra curiosidad por el conocimiento o por el tema de ese día. En el aula no se dispone de recursos y materiales didácticos para el desarrollo de los contenidos, a su vez las actividades planificadas no permiten, en muchos casos, la atención individualizada al alumnado y no se propició o no correspondía, someter el contenido a valoración y decisiones por parte del estudiantado.

Otros elementos a destacar son: que no se evidenció provocar conflictos cognitivos que promuevan la actividad mental del alumnado; ni el desarrollo de las destrezas relacionadas con el aprender a aprender. En la realización de las actividades, al alumnado no se le atribuye un rol activo y crítico. Faltó además, la promoción de equipos de trabajo para la colaboración entre el estudiantado, lo

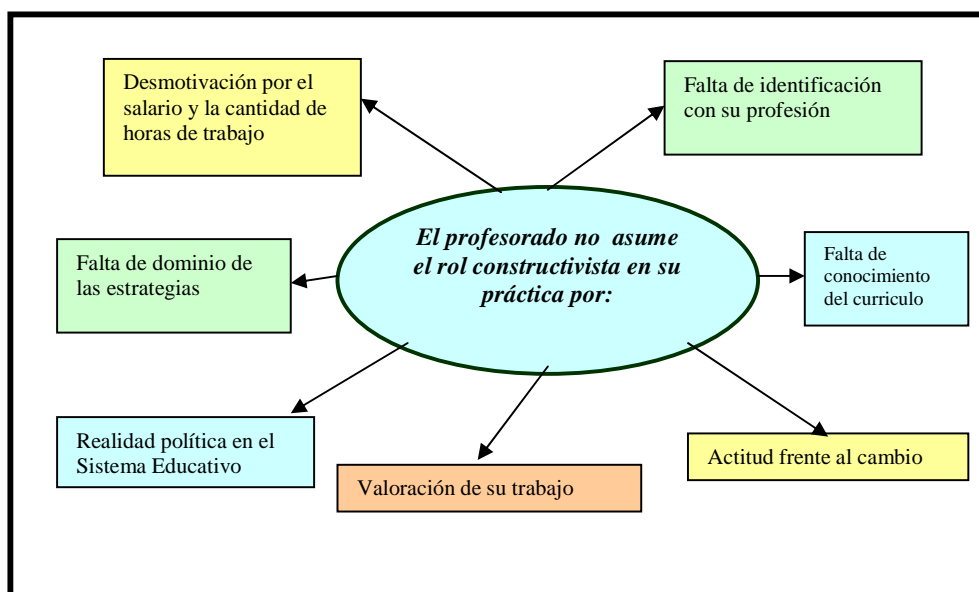
que da cuenta de carencias de utilización de estrategias constructivistas en las decisiones que toma el profesorado al asumir su rol.

Los elementos encontrados en la práctica de aula son de carácter tradicional, o de un constructivismo aplicado con dificultades por carencia de las estrategias correspondientes. Coincidiendo con los fundamentos del Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana (2002), al señalar que las actividades que se desarrollan, con mayor frecuencia, en las aulas de básica, en general son expositivas, fomentan la pasividad y la memorización en el estudiantado.

Las observaciones a la práctica y la valoración de parte de los formadores permiten concluir que las dificultades en la aplicación del constructivismo, no es por falta de conocimiento, considerando adecuado el proceso de formación del cual participaron, el cual le dotó de las fundamentaciones pertinentes. Coincidiendo con los formadores, el estudiantado de magisterio afirmó que el profesorado debe asumir estrategias constructivistas en la práctica de aula, en la práctica asumiendo las siguientes conductas:

- Ver al estudiantado como centro del proceso.
- Deje de ser la figura principal.
- Debe tener una actitud de apertura a las aportaciones del estudiantado.
- Deje atrás la educación tradicionalista.
- Tome en cuenta los saberes previos del estudiantado.
- Debe ser un mediador y guía del proceso.

Formadores y profesores coinciden en señalar que hay diversos elementos que están incidiendo para aplicar el rol mediador en las aulas. En la siguiente ilustración obsérvese algunos de estos elementos:

Ilustración 16: Elementos que inciden en el rol constructivista

Fuente: Elaboración de la autora, según datos arrojados por formadores y profesorado (2007-08)

En síntesis, el rol docente se valora, por medio de la utilización de estrategias que promuevan aprendizajes significativos. De hecho, los datos encontrados permiten confirmar la necesidad de que el profesorado se desempeñe asumiendo su rol de mediador en el proceso educativo. Según los formadores y lo observado por la autora, permanece un discurso constructivista, pero no una práctica a nivel de aula. El apego a lo tradicional, quizás se mantiene porque le resulta favorable y cómodo. En este caso, el cambio implica, pasar de ser protagonista del proceso a un acompañante en el esfuerzo del alumnado, aportando el andamiaje necesario según el decir de Vygotski y Bruner. Así como también que las autoridades y el sistema asuman su parte.

4.3.4 Componente conductual de la actitud ante el constructivismo

El componente conductual de la actitud implica las manifestaciones conductuales expresadas en el rol docente asumido, por medio del uso de estrategias constructivistas y la incidencia de éstas en la conformación de las

actitudes ante el constructivismo. Estas manifestaciones conductuales responden a lo que sabe y siente el profesorado en relación al constructivismo.

En esta investigación, el componente cognitivo da cuenta de una formación docente enmarcada en el enfoque constructivista. Sin embargo, las observaciones denotan manifestaciones que no se corresponden con la misma, lo que confirma que el profesorado experimenta el fenómeno de disonancia cognitiva, ajustando el razonamiento para cambiar sus actitudes, haciendo algo contrario a sus creencias más firmes sobre lo que es correcto y apropiado. Por otro lado, el componente afectivo revela insatisfacción y malestar, lo que está originando conductas desfavorables para la asunción del constructivismo por parte del profesorado en su práctica de aula.

A su vez, las y los estudiantes de magisterio disienten al referirse sobre la aplicación del constructivismo en la práctica educativa del profesorado, quienes consideran que éstas se enmarcan en lo rutinario y tradicionalista. En la propuesta constructivista, al profesorado se le demanda asumir un rol mediador entre el conocimiento y el alumnado, y ser guía del proceso, para que lo conduzca al logro de aprendizajes significativos.

Formadores y profesores en servicio atribuyen esta realidad a varios factores que influyen para que no se aplique el constructivismo en el aula, de los que se destacan: factores del contexto, de apoyo de parte del sistema, carencia de tiempo, falta de recursos didácticos y de actitud negativa de parte del profesorado.

Evidentemente, el rol que asume el profesorado no corresponde con la formación docente y lo planteado en el currículo dominicano, lo que explica que, además de su formación, en la práctica y la asunción de su rol intervienen otros elementos que influyen de manera sustancial en la actitud que toma en el desempeño de su rol en el aula.

Entre los elementos, personales y del contexto, que inciden en la actitud del profesorado, resultan determinante: la identificación con lo que hace, la demanda misma de la sociedad, el acompañamiento de las autoridades por parte del sistema, desmotivación, la presión de grupos y el contexto. Conllevando a que los marcos explicativos que proporcionó la formación docente pierde fuerza en este contexto, pasando a un segundo plano, prevaleciendo el elemento conductual de la actitud.

A sabiendas, de que el profesorado participó de una formación docente valorada como muy buena, no existe una correspondencia entre capacitación y adquisición de una actitud favorable ante el constructivismo en el desempeño de su función. De lo que se concluyó que en la conformación de una actitud, no basta con la disposición del elemento cognitivo; se hace necesario considerar los otros dos elementos: el afectivo y conductual. Por consiguiente, no ha sido suficiente disponer del componente cognitivo para la formación de una actitud favorable. También se debió contar con emociones y sentimientos positivos que contribuyeran a una aceptación del constructivismo, que diera coherencia a las cogniciones y afectos sobre éste, conllevando manifestaciones conductuales a su favor.

4.4 Conformación de las actitudes ante el constructivismo

La conformación de las actitudes del profesorado ante el constructivismo, se estudiaron desde la interacción de la formación docente y la práctica educativa, a la luz de los componentes cognitivo, afectivo y conductual de la actitud.

La actitud, la considero como una forma de respuesta, a alguien o a algo, aprendida y relativamente permanente. Dotada de creencias, cogniciones y una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto.

Raras veces son asunto individual, generalmente son tomadas de grupos a los que debemos mayor simpatía y con los cuales nos identificamos.

La conformación de las actitudes del profesorado ante el constructivismo debe considerarse como un proceso complejo, interesante y multicausal. Mediante una interacción bidireccional entre formación docente y práctica educativa. Estando la práctica educativa influenciada por otros elementos del entorno y resultando lo más determinantes en la formación de estas actitudes. Las actitudes conformadas han resultado desfavorables para la asunción y aplicación del constructivismo.

Esta conformación, obedeció a diferentes procesos de aprendizaje en el contexto de la práctica. Donde se fue vinculando el conocimiento existente con los sentimientos que le fue generando. En ese sentido, los conocimientos y sentimientos se manifestaron en una determinada conducta de rechazo, la cual no necesariamente, se asumió de manera plenamente decidida y conciente.

Presento los principales procesos de conformación de las actitudes en el profesorado:

1. Las actitudes se conformaron a partir de los procesos de sentimiento, pensamiento y acción del profesorado y se constituyeron en el referente para la conducta de éstos, lo que se evidenció en el comportamiento asumido en su práctica educativa, constituyendo esta conducta la representación de sus creencias y valores.

2. Se conformaron cuando el profesorado, para no ser rechazado, asume actitudes que responden a la presión del grupo. Además, en los grupos de profesores, existe la tendencia a acogerse al punto de vista de la mayoría, o de los "líderes", aunque esto implique renunciar a valoraciones que puedan considerarse objetivamente ciertas. Buscando recompensas del contexto o de sus colegas para minimizar las penalidades. Desarrollando actitudes que los

ayuden a cumplir con ese objetivo: caer bien en el grupo. Lo que se cimienta en base a un mecanismo psicológico denominado aceptación del yo.

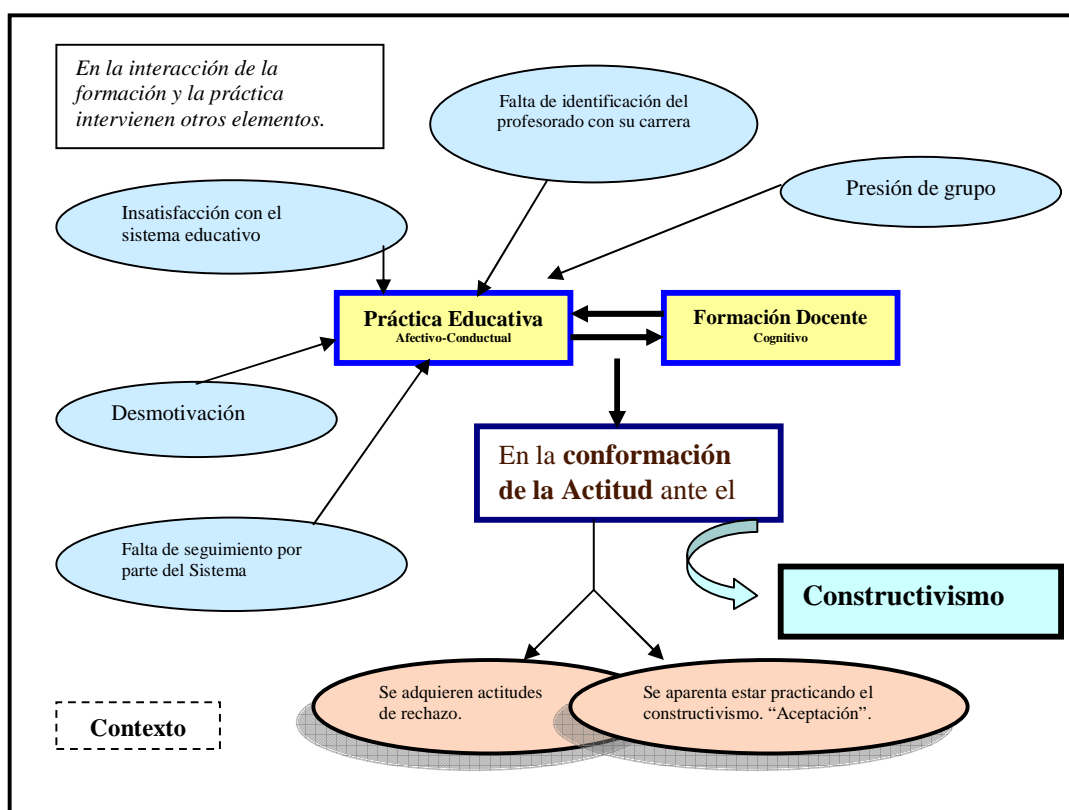
3. Las presiones de los miembros del grupo, se manifestaron de manera desfavorable ante los cambios de actitud que demanda el constructivismo. Lo que concuerda con las investigaciones de Rodríguez y Peralta (1997), Hernández y Jáquez (2001) y González (2003), quienes coincidieron en señalar que prevalece una actitud de resistencia ante el paradigma constructivista, lo cual le impide su comprensión a cabalidad, en consecuencia y además, no asumirlo.

4. Para lograr la aceptación de los cambios se debe contar con la motivación de los actores directos en el proceso educativo y según coincidencias entre los estamentos formadores y profesores prevalece una desmotivación. Las causas de esa desmotivación están relacionadas a un mal manejo por las autoridades, donde mezclan los asuntos de otra índole con las decisiones en el campo educativo. Además por falta de un involucramiento y convencimiento de parte del profesorado.

Según lo señalado la práctica educativa, donde intervienen éstos y otros elementos, resulta lo más determinante en éstas actitudes. Dejando a la formación un papel pasivo en comparación a la práctica. En la cual las influencias del entorno recaen sobre ella. Obsérvese la siguiente ilustración, donde se expresan las múltiples influencias a las que se somete el rol docente en su práctica de aula. Lo que permite concluir que las actitudes ante el constructivismo no han resultado tan favorables para su asunción y aplicación, de lo que ha prevalecido dos conductas, la de rechazo y la de “aceptación”.

La actitud de “aceptación” no necesariamente quiere decir, según lo vivido en esta investigación, de interiorización y adaptación, por lo que la aceptación queda en plano de la formalidad.

Ilustración 17: Conformación de las actitudes ante el constructivismo



Fuente: Elaboración de la autora (2008)

La formación docente, estudiada desde el componente cognitivo, está caracterizada por: un dominio del constructivismo que guarda correspondencia con el nivel de conocimiento de cada estamento. La formación es considerada como muy buena y responde a lo postulado en el constructivismo, aportando el componente cognitivo los elementos necesarios para formar actitudes favorables.

El componente afectivo no contribuye con la conformación de actitudes favorables al constructivismo. Las manifestaciones afectivas, dan cuenta de sentimientos encontrados, de satisfacción e insatisfacción, en formadores y profesores, resultando dominante la insatisfacción.

Los componentes conductual y afectivo han incidido de manera negativa en la formación de las actitudes del profesorado ante el constructivismo, a diferencia del cognitivo.

La formación docente interactúa con la práctica educativa y se relacionan influenciándose entre ambas de manera bidireccional, de forma simultánea y constante. Esta relación es influenciada por el entorno educativo cercano donde se desarrolla la práctica y por el contexto socio-económico más amplio en el cual se encuentra el centro educativo.

El entorno desempeña un papel trascendental, porque es una fuente de conocimientos y éste se da en relación de un sujeto con otros. Las personas por necesidad de aprobación buscan ser aceptadas y apreciadas por el grupo y actúa en consecuencia a ser aceptado para formar parte del mismo por el sentido de pertenencia, lo cual conlleva a modificar actitudes y conductas.

Las actitudes que el profesorado asume ante el constructivismo se conformaron de la triada cognitivo, afectivo y conductual. En este modelo las relaciones son complejas, tomando en consideración todos los elementos que se relacionan e interactúan. Las relaciones no son ni exclusivas, ni lineales, ni unidireccionales entre ellas, más aún, si se está conciente que el constructivismo no es un traje que se diseña a la medida, ni es un libro de recetas, es mas bien una concepción, un enfoque, un estilo de vida.

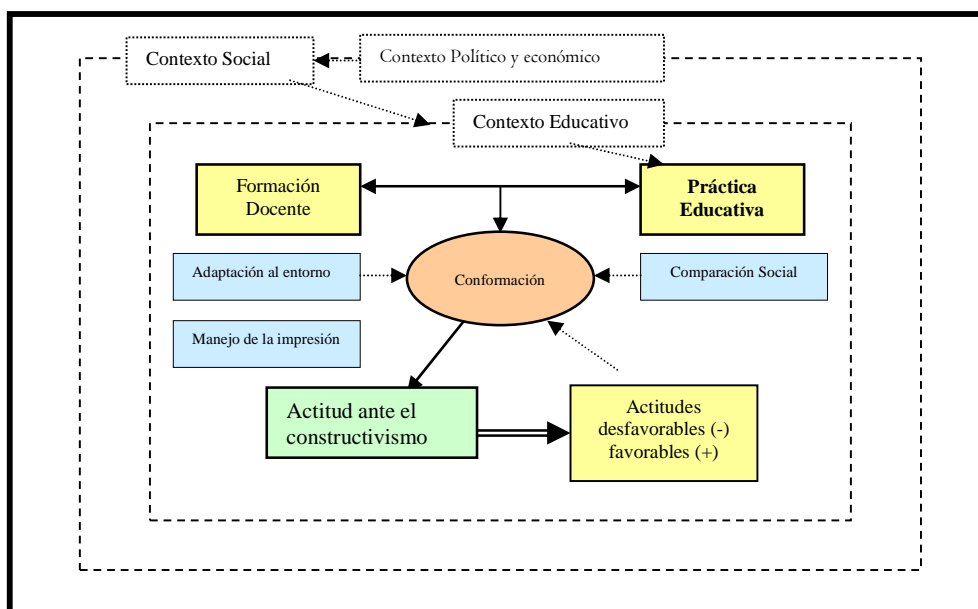
La interacción entre la formación docente y la práctica educativa se desarrolló en una condición de desventaja, considerando que de los tres componentes de la actitud, solo el cognitivo recibió los marcos explicativos necesarios para posibilitar prácticas constructivistas. Al elemento afectivo no se le proporcionó las condiciones para que genere los sentimientos de aceptación pertinentes para asumir el cambio en su práctica, y el conductual tampoco experimentó la motivación y gratificación necesaria para el desempeño de un rol

caracterizado por el uso de estrategias que propiciaran aprendizajes significativos.

En síntesis, la formación docente interactuó con la práctica educativa y se relacionaron influenciándose entre ambas, de manera multidireccional, permitiendo la intervención de otros agentes del contexto, de forma casi simultánea y constante. Constituyéndose la práctica, el elemento predominante de la interacción para la formación de actitudes.

Obsérvese esta incidencia en la siguiente ilustración:

Ilustración 18: Desarrollo de actitudes desfavorables



Fuente: Elaboración de la autora (2008)

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

"No basta con alcanzar la sabiduría; es preciso saber utilizarla".
Marco Tulio Cicerón

5.1 Conclusiones

En el sistema educativo de la República Dominicana, es obligatoria la aplicación del enfoque constructivista desde 1995, año en que se oficializó en el currículo vigente. El constructivismo es un enfoque pedagógico, en tanto constituye una epistemología de tipo interacción-construcción, en la que el sujeto cognoscente lleva a cabo -de forma activa- el proceso de construcción del conocimiento.

Las actitudes positivas ante éste, por parte del profesorado, constituyen un desafío para el cambio de la práctica docente y la calidad de la educación dominicana. No será suficiente la disposición de recursos materiales y didácticos, sino se cuenta, con un profesorado identificado con su rol mediador para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las actitudes fueron abordadas a la luz del modelo tridimensional: cognitivo-afectivo-conductual, obteniéndose que la configuración de las actitudes, ante el constructivismo, es resultado de la interacción entre la formación docente y la práctica educativa, en esta interacción las relaciones son de forma simultánea y constante, no son exclusivas, ni lineales, ni unidireccionales entre sí; son complejas, tomando en consideración todos los elementos personales y del contexto que intervienen e interactúan, específicamente en la práctica.

Formadores y profesorado, valoran como válido y útil el enfoque constructivista, para el desarrollo de procesos educativos que construyan aprendizajes significativos. Con una influencia muy positiva en la formación profesional, contribuyendo con la construcción de conceptualizaciones que le ofrecen al profesorado "...un marco para analizar y fundamentar muchas de las decisiones que toman en la planificación y en el curso de la enseñanza" (Coll, 1997, p. 20).

La valoración de la formación docente, enfocada en el constructivismo y la práctica educativa del profesorado, se presenta de manera contradictoria. Éste, a pesar, de que valora la formación docente como adecuada -dotándole de la teoría y el conocimiento conceptual necesario- utiliza estrategias inadecuadas en su práctica educativa, al margen de la formación recibida.

A pesar del conocimiento y aceptación de las estrategias constructivistas, por parte del profesorado, éste muestra debilidades en su aplicación. Poniéndose de manifiesto falta de correspondencia entre lo que sabe, lo que hace y lo que es, es decir, entre la formación, su práctica y la actitud asumida.

Para la implementación de manera efectiva de un enfoque, se requieren determinadas habilidades para poder llevarlo a la práctica, capacidad integradora, saber contextualizar, y además, hacer que sus emociones y sentimientos contribuyan a una aceptación del mismo. Vinculando de manera complementaria los aspectos cognitivos y afectivos, lo que a su vez, deben generar manifestaciones conductuales favorables al enfoque. Por consiguiente, el factor formación debe trascender el sentimiento de falta de identificación que prevalece en la conducta del profesorado.

En el profesorado se expresan insatisfacciones y malestar, como resultado de sentirse ignorado, no tomado en cuenta, no escuchado y no expresado en los cambios puestos en ejecución de parte del sistema educativo dominicano, a sabiendas, de que su falta de involucramiento afectará la efectividad de los cambios propuestos. Debe considerarse lo planteado por Hargreaves (1999), en el sentido, de que el profesorado constituye la clave del cambio educativo y el éxito de la escuela, para lo que requiere, no solamente estar capacitado, sino sensibilizado e identificado con una actitud y conducta favorables. Por consiguiente, debe considerarse la participación del profesorado, fundamental en la implementación de los cambios y el éxito de los mismos.

El componente afectivo ha incidido profundamente, afectando la formación de actitudes favorables ante el constructivismo, generando falta de una identificación plena con éste. La importancia de este componente, radica en su condición de poseer la mayor carga subjetiva -y junto al cognitivo- convergen los factores que constituyen la historia de vida de cada profesional: primeros años como estudiantes, cultura organizativa de la escuela, y las expectativas sobre el trabajo docente de parte del sistema y de la sociedad.

En la práctica del profesorado, prevalecen aquellas estrategias de tipo tradicional, donde se manifiesta la debilidad al asumir el rol de guía y mediador, propio del enfoque constructivista. El rol que asume debe considerarse un reflejo de sus creencias, de sus pensamientos, de la concepción que tiene de la vida misma; de los sueños e ilusiones, de la identificación con lo que hace. En definitiva, su rol manifiesta su filosofía de vida, lo que se conjuga también, en los elementos cognitivo y afectivo de la actitud.

Puede considerarse, una práctica enmarcada en el enfoque constructivista, sólo cuando el profesorado esté en capacidad de asumir, dentro de su rol, diversas conductas para cumplir con su trabajo en el aula, según la necesidad que se presente, como por ejemplo: facilitador, modelo, de control, guía cognitiva, educador, tutor, fuente de información, proveedor, entrenador -y el más importante- de mediador, en el proceso educativo.

La formación de nuevos profesores, debe asumir el desafío de contribuir a la formación de un profesional de la educación, capaz de apropiarse de un nuevo pensamiento pedagógico, que le permita situar su práctica en el escenario donde el alumnado realiza su desarrollo personal, provocando actividad mental constructivista, estableciendo redes de conceptos que avanza sus conocimientos del mundo físico y social, potenciando su crecimiento personal y psicosocial, desarrollando una práctica diferenciadora.

La realidad del contexto educativo actual -en detrimento al componente cognitivo- es decir, las condiciones en las cuales tiene lugar la práctica educativa del profesorado, en espacio físico, características de la comunidad educativa, la presión del grupo de compañeros, la adecuación al grupo, influye de manera determinante en sus actitudes y por consiguiente, en su proceso de asimilación y adaptación al entorno. Además, incide la política de Estado y del sistema educativo; la valoración del docente y su trabajo por parte de la sociedad; las condiciones propias del trabajo docente, con aulas sobre pobladas, carentes del mobiliario adecuado al igual que recursos didácticos; sumado a esto la desmotivación por parte del profesorado.

Las actitudes adquiridas y desarrolladas por el profesorado son resultado de lo que creen, sienten y experimentan en su proceso de formación y práctica del constructivismo, a través de diferentes mecanismos de aprendizaje social, por razón de la comparación -las actitudes se contagian- mediante la función de adaptación natural al entorno, buscando recompensas del contexto o de sus colegas y minimizando las penalidades; procurando ser aceptado en el grupo de nuevos colegas y evitando la ansiedad como resultado del rechazo, lo que le ha llevado a asumir actitudes y conductas particulares, de las cuales a veces no estuvo totalmente conciente. En función del grupo el nuevo profesor se mimetiza.

En la conformación de las actitudes el elemento conductual incide de manera determinante, afectando o neutralizando el cognitivo. A su vez, el componente conductual estuvo limitado en su incidencia sobre la formación de las actitudes, guardando relación, en este aspecto, con la condición dada por el afectivo, y como consecuencia directa en ambos -cognitivo y conductual- se expresa un efecto negativo.

El cambio en el sistema educativo, solo se logrará con el involucramiento y la consiguiente identificación del profesorado, con una actitud cognitivamente

favorable, lo cual no es posible con afectos, emociones y una práctica mediatizada por un rol y una actitud desfavorables. El cambio requiere la unificación de criterios y opiniones de todas y todos los actores, fundamentado en vocaciones y voluntades, contrarrestando la resistencia asumir responsabilidad en la transformación del sistema educativo y de la sociedad dominicana.

En definitiva, el cambio social, puede ser posible, entre otras condiciones, en la medida que el profesorado se convierta en su propiciador en el sistema educativo en general. Ello debe promoverse desde la misma formación para así favorecer la conciencia crítica que permita comunicar a las nuevas generaciones una lectura crítica de la realidad y consolidar el compromiso de colaborar con el fin de transformarla y mejorarla.

La formación del profesorado, requiere de un espacio de reflexión y participación, donde se vaya confrontando el pensamiento pedagógico con la experiencia de la práctica permanente del profesorado, orientada a adquirir ciertas destrezas básicas en el ámbito de las estrategias de enseñanza, de la planificación, del diagnóstico y de la evaluación para modificar tareas educativas continuamente; en una relación considerada investigación-acción, procurando una adecuada retroalimentación, a tiempo y oportuna.

El escenario de la práctica educativa, constituye una fuente de conocimiento y de adquisición, generadora de elementos para el cambio y desarrollo de actitudes, el ambiente de estos escenarios debe ser favorable ante el constructivismo.

El comportamiento del profesorado afecta la actitud ante el constructivismo, generando una disonancia cognitiva, como resultado de confrontar dos sentimientos contradictorios del constructivismo, como lo son, primero, las creencias que tiene de que el constructivismo es bueno y da

resultados, y segundo, el malestar, al considerar que no escuchan sus voces, que no se le toma en cuenta como participe en el proceso de cambio, sabiendo que es agente fundamental para el logro del mismo. Por lo que hace autojustificación, ajustando su razonamiento para cambiar la actitud que es contraria a sus creencias mas firmes, debido a que las actitudes no son rígidas y son alteradas por múltiples factores.

Esta condición, de inconsistencia cognitiva le genera incomodidad psicológica, la cual puede ser resuelta cambiando la conducta para hacerla mas consistente con la actitud, aquí es fundamental la influencia de la formación y la práctica, sin embargo, no se puede dejar de lado, que algunos “no pueden” o “no quieren” cambiarla, constituyendo única salida el cambio de actitud. Solo con este cambio se lograr una incidencia positiva de la actitud sobre la conducta y por consiguiente una nueva práctica educativa, de tipo constructivista.

Por todo lo visto, la configuración de actitudes ante el constructivismo, es resultado de los aportes del componente cognitivo, el cual requiere trabajar la parte afectiva, de compromiso del nuevo profesorado con el enfoque y la actitud requerida, desfavorecido por una práctica educativa condicionada en el contexto en donde tuvo lugar y una actitud carente de los componentes afectivos motivadores que la conviertan en el factor de identificación y mayor efectividad hacia la aplicación del enfoque constructivista.

5.2 Recomendaciones

Las recomendaciones están dirigidas a las entidades comprometidas con la mejora de la calidad educativa: sistema educativo, instituciones de formación docente, formadores y profesorado.

Relativas a la Secretaría de Estado de Educación

1. Se hace necesario profundizar el proceso de institucionalización del sistema educativo, procurando que prevalezcan los elementos técnicos y de interés en la gestión administrativa de los diferentes niveles, reconociendo y valorando el trabajo del profesorado, al margen de la utilidad partidaria, de individuos en particular, o como expresión de intereses propios o del partido de gobierno de turno, sino en función a los objetivos de la educación de forjar un ciudadano y una ciudadana que contribuya con una mejor sociedad, crítico, reflexivo, participativo y democrático.
2. El profesorado debe ser comprendido en su realidad, personal, social, familiar, profesional e intelectual. Recibir la justa valoración por la labor desarrollada, considerando la educación como una de las necesidades básicas en las personas, además de constituir una oportunidad para el país alcanzar un mejor desarrollo.
3. El sistema educativo requiere de espacios para la discusión y debate de la realidad en la cual vive el profesorado, donde éste se exprese y de manera conjunta se propongan estrategias para la superación de situaciones que limitan la calidad y eficacia del trabajo docente, incluyendo considerar el contexto en que este se desarrolla. En esta propuesta considerar:

Analizar la cultura profesional del profesorado para establecer sus principios y necesidades de cambio.

Desde el sistema educativo y la sociedad misma elevar el nivel de reconocimiento y valorización del trabajo docente.

Otorgar más apoyo en recursos didácticos y formativos para el desempeño de las funciones del profesorado. Manteniendo aquellos esfuerzos válidos y suficientes.

Someter a revisión los recursos otorgados relacionándolos al papel de la gestión y los resultados en el estudiantado.

Evaluar la identificación del personal directivo, su capacitación y convencimiento sobre el constructivismo. De este dependen en gran medida el éxito del sistema.

El factor tiempo no puede ser ignorado, este como tema de debate tiene que abarcar además de lo relativo a la calidad y cantidad a nivel de aula, lo que significa fuera de ella para el profesorado. Cómo lo emplea, en qué se invierte. Hoy prevalece un sentimiento el cual conduce a considerar el trabajo como una parte de la vida, pero que esta es para disfrutarse y compartirse en familia.

Desde la lógica del profesorado este percibe como exclusivo lo que debe hacer sin disponer de los escenarios y condiciones laborales favorables.

4. Considerando la realidad de la educación dominicana, se requiere urgentemente un acercamiento y acompañamiento sistemática y de una voluntad que se exprese escuchando las voces silenciosas, favorables o disidentes, del profesorado para implementar los cambios necesarios convenciendo a quienes no lo asuman, constituyéndose en la práctica, obstáculo para el proceso de avance que se requiere.

5. En el marco de las reflexiones propuestas se hace necesario propiciar aquellas relacionadas con el tipo de enseñanza y su evaluación. A diferencia de lo propuesto por el constructivismo todavía prevalece evaluar la memorización de datos al margen de las competencias adquiridas.

Relativas al Profesorado, su rol y actitud

1. El profesorado requiere desarrollar un nuevo pensamiento, que sea justo, maduro en su accionar, correspondiéndose con el ente social y profesional que es. Está llamado a constituirse en un transformador de la sociedad, asumiendo su compromiso, de una manera responsable y no descargar su actitud en culpas.
2. Empleando estrategias pedagógicas adecuadas, crear las condiciones para la motivación y despertar el interés en el estudiantado hacia los contenidos. Enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas no previstas, que exigen reacciones inmediatas para las cuales no existen reglas, ni técnicas aportadas en los manuales. De esto se trata, cada jornada se constituye en un reto, un desafío para el cual se requiere la preocupación debida.
3. Provocar en el estudiantado la capacidad de relacionar entre lo teórico y lo práctico, partiendo de situaciones concretas y personales, grupales institucionales, del contexto, para reflexionarlas y volver a la práctica para incidir en ellas modificándolas.
4. Debe procurar un manejo adecuado e inteligente de las emociones personales y del alumnado, contribuyendo con un clima de aula favorable. El clima de aula valorado por Fraser (1998) el cual indicó su importancia y que para conseguirlo la primera tarea y función de la interacción didáctica

es ganar y mantener la cooperación del estudiantado en la organización y el desarrollo de la clase. Sin la participación y cooperación no hay aprendizajes y esto supone establecer un marco de relaciones sociales entre el profesorado y el alumnado de respeto, reconocimiento y participación. Al decir de García (2000) el aprendizaje cobra significado y sentido en las interacciones del estudiantado con otras personas.

Relativas a la Secretaría de Estado de Educación, el profesorado y las Instituciones de formación

1. La formación docente debe fortalecer en su estudiantado la reflexión, autoevaluación y la metacognición constante de lo que hace y ocurre en el aula; que maneje situaciones sociales contemporáneas a la humanidad de hoy. A la vez trabajar en el diseño de un programa de formación enfocada en el paradigma constructivista, reflexivo del compromiso con la sociedad y la nación.
2. Replantear la formación continuada como un proceso de actualización constante y controlada que registre una historia profesional sistemática, obligatoria, para permanecer en el sistema.
3. Introducir en el currículo y los programas de formación los contenidos pertinentes sobre el rol del profesorado en un proceso de enseñanza propiciador del constructivismo. Garantizando una actitud y conducta favorables.
4. Ampliar las oportunidades de formación en instituciones destinadas para formar docentes, preservando la igualdad en las oportunidades para la admisión de todos aquellos con el perfil adecuado, eliminando las barreras que se constituyen en obstáculos, sobre todo aquellos matizadas por el elemento político.

Bibliografía

Lista de Referencia:

- Adames, A. y Angeles, Y. (2006). **Nivel de Aplicación de las Estrategias metodológicas en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer ciclo del nivel medio del liceo nocturno Profesora Ramona Valerio del Distrito Educativo 06-05.** Monográfico para optar al grado de Licenciatura. Santiago, República Dominicana: Universidad Abierta Para Adultos.
- Angomás, G.; Franco, R.; Trecena, N.; Santana, R.; Grullón, Y. (2001). **Deficiencia de los/as maestros/as en el dominio de la aplicación de la metodología constructivista en 1º y 2º de educación básica en dos escuelas 08-06. Municipio de Santiago, período 2001-2002.** Tesis para optar por el grado de Licenciatura. Santiago, República Dominicana: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Ausubel, D.; Novak, D. y Coll, C. (1993). **Psicología Educativa.** México: Editora Trillas.
- Araya, S. (2001). **La equidad de género desde la representación social de los formadores y las formadoras del profesorado de segunda enseñanza.** Tesis de Doctorado, Universidad de Costa Rica. Extraído el 7 de marzo 2006 <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2004/archivos/sexista.pdf>
- Araya, S. (2002). **Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión.** Cuaderno de Ciencias Sociales 127. San José, Costa Rica. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Extraído el 7 de marzo 2006 <http://www.flasco.or.cr/fileadmin/documento/FLACSO/cuaderno127.pdf>
- Artavia, J. y Cárdenas, H. (2001) **Actitudes de los docentes hacia los niños con necesidades educativas especiales, de los compañeros hacia estos niños y la efectividad del profesor de integración de ellos, en las aulas del profesor regular de I y II ciclos de la educación general Básica, en tres escuelas de la dirección regional de Educación de San Ramón.** Tesis para optar por el grado de Magíster en Psicopedagogía. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Batista, E. (1982) **Escalas de Actitudes.** Medellín, Colombia.
- Baron, R. y Byrne, D. (2005). **Psicología Social.** Décima Edición. España: MacGraw Hill.

- Beltrán, J. (1995). **Estrategias cognitivas y el aprendizaje**. Actas del II simposio de Psicología Educativa. Madrid.
- Braslavsky, C. (2001, junio). **Cambios sociales y desafíos pedagógicos en el siglo XXI, perspectivas**. Revista trimestral de educación comparada, Vol. XXXI, núm. 2.
- Carretero, M. (1997). **Constructivismo y educación**. México: Editora Luis Vives.
- Carretero, M. y Lemón, M. (1996). **Las bases teóricas del constructivismo y sus implicaciones en la planificación de la enseñanza**. Argentina: Edit. IRICE
- Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I. y Zabala, A. (1994, 1996, 1997, 1998). **El constructivismo el aula**. Segunda, Tercera, Septima y Octava Edición. España: Ediciones Grao.
- Davini, M. (1995). **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Argentina: Paidós.
- Delors, J. (1995). **La educación encierra un tesoro**. UNESCO. España: Grupo Santillana de Ediciones.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo**. México: Mc Grao Hill.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2001). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo**. Segunda edición. México: Mc Grao Hill.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2005). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo**. México: Mc Grao Hill.
- Dilts, R. (2002). **Gestión de la Actitud**. España: Ediciones Obelisco. Extraído el 7 de mayo de 2007 desde www.agapea.com/libros/gestion-de-la-actitud-la-isbn-8477209197-i.htm-17k.
- Dobles, M.; Zúñiga, M. y García, J. (2001). **Investigación en Educación**. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia (UNED).
- Estebaranz, A. (2001). La enseñanza como tarea del profesor. En García, C. y cols. **La Función Docente**. Madrid: Editorial Sítesis, S. A.
- Esteve, J. (1997). **El malestar docente**. Tercera edición. España: Paidos.
- Fairstein, G. y Carretero M. (2001). **La Teoría de Piaget y la Educación. Medio Siglo de Debates y aplicaciones**. FLASCO. Buenos Aire: Trilla. Extraído el 20 de junio 2005 desde <http://www.mariocarretero.net/spanish/entrevista-piaget.htm>

- Feldman, R. (2005). **Psicología**. Sexta edición. México: Mc Graw Hill.
- Fernández, D. (2000). **Impacto de la metodología constructivista en los docentes de primero y segundo del nivel básico en el Distrito Educativo 08-05**. Santiago. Tesis para optar por el grado de Magíster. Santiago, República Dominicana: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Florez, R. (1994). **Hacia una pedagogía del conocimiento**. México: McGraw-Hill.
- Freire P. (1970). **Pedagogía del Oprimido**. México: Siglo XXI.
- Gallegos, J. (2001). **Las estrategias cognitivas en el aula. Programas de intervención psicopedagógica**. 2ª edición. Madrid, España: Escuela Española S.A.
- García, C.; Estebaranz, A.; Imbernón, F.; Moreno, Q.; Mingorance, P.; Montero, L. y Villa, A. (2001). **La Función Docente**. Madrid: Editorial Síntesis, S. A.
- García, P. (2000). **El Constructivismo en la transformación curricular**. República Dominicana: Nativo C x A.
- Garza, R. y Leventhal, S. (2000). **Aprender cómo aprender**. México: Trillas.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1998). **Comprender y transformar la enseñanza**. Séptima Edición. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Glaser, B. y Strauss, S. (1967). **The Discovery of Grounded Theory**. Chicago: Aldine.
- Glaserfeld, E. (1995). **La Construcción del Conocimiento en Nuevos Paradigmas Cultura y Subjetividad**. México: Paidós.
- González, G. (2003). **La metodología constructivista en la enseñanza de la lectoescritura en 1º y 2º grados del primer ciclo de básica en la Escuela Padre Boil, período 2002-2003**. Tesis para optar al grado de Licenciatura. Santiago, República Dominicana: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1981). **Effective evaluation**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. (1999). **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Tercera edición. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Hernández, A. (2003). **Introducción a las ciencias de la educación**. Tercera edición. República Dominicana: Ediciones UAPA.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). **Metodología de la investigación**. Cuarta edición. México: McGraw-Hill.
- Hidalgo, J. (1993). **Las conferencias de César Coll**. México: Editora Casa de la Cultura del Maestro Mexicano.
- Hilario, C. (2005). **Epistemología constructivista de Jean Peaget en el sistema educativo dominicano**. Tesis para optar por el grado de Licenciatura. Santo Domingo, República Dominicana: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra-RSTA.
- Hyppolite, J. (1998). **Génesis y estructura de la fenomenología del espíritu de Hegel**. Barcelona: Ediciones Península.
- Instituto Superior de Formación Salomé Ureña. (1995). **Estatutos Organicos**. Santo Domingo, Rep. Dom.: Ediciones SEESCyT.
- Katz, D. (1984). **El enfoque funcional en el estudio de las actitudes. En Estudios Básicos de Psicología Social (261-298)**. Barcelona: Hora, S.A. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Latorre, A.; Rincón, D. y Arnal, J. (1996). **Bases metodológicas de la investigación educativa**. 1º edición. Barcelona: Editor Jordi Hurtado M.
- Lecay, R. (2000). **La gobernanza de la educación en Latinoamérica**. <http://www.noticias.com/articulo/30-09-2005/rosana-lecay/gobernanzaeducacionlatinoamerica-4lkc.html>.
- Leclerc, I.; Guzmán, I. y Ramírez, L. (2003). **Implementación de estrategias constructivistas en la enseñanza de la Lengua Española en el primer ciclo de básica en el Coletion Lux Mundi en el período 2002-2003**. Tesis para optar al grado de Licenciatura. Santo Domingo, República Dominicana: Universidad Católica de Santo Domingo.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1993, 1997). **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Primera y Segunda Edición. Madrid: Morata, S. L.
- Lomber, A. (2002). **Relación del conocimiento y la aplicación de estrategias metodológicas de enseñanza con el nivel académico, la institución de egreso y el programa de formación docente en la Dirección Regional 15 de la R. D.** Tesis para optar al grado de Doctora. República Dominicana: Universidad de Montemorelos de México.
- Lombert, L. (1979). **Psicología Social**. México: Unión tipografica Editorial.

- Lucio, R. (1994). **El enfoque constructivista en educación**. Revista educación y Cultura No. 34 Santa-fé de Bogotá: Centros de estudios e investigaciones Docentes – Federación Colombiana de Educadores (CEID-FECODE), Santa-fé de Bogotá.
- Martínez, A. (1997). **El profesor y la reflexión sobre la práctica**. Revista Profesorado, Volumen I, número 2, 9-21. Valencia. Extraído el 20 de octubre 2007 desde [www.urg.es⁰⁰recfpo-rev92.html](http://www.urg.es/recfpo-rev92.html).
- Martínez, E. y Zea, E. (2004). **Estrategias de enseñanza basada en un enfoque constructivista**. Revista ciencias de la educación. Año 4, Vol. 2, No. 24. Valencia. Extraído el 12 de enero de 2005 desde <http://servicio.cid.uc.edu.ve/educacion/revista/index.htm>.
- Martínez, M. (1997). **Comportamiento Humano: nuevos métodos de investigación**. Segunda Edición. México: Editorial Trillas.
- Maslow, A. (1991). **Motivación y personalidad**. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Medina, J.; Cruz, M.; Pérez, M.; y Jáquez, O. (2004). **Actitud del maestros/a ante las situaciones emocionales que se le presentan en el salón de clases en las escuelas básicas “Los Naranjitos y Majagual del Distrito 14-05 del Municipio de Sánchez, durante el período enero-abril 2004**. Tesis para optar por el grado de Licenciatura. Licey, Santiago, República Dominicana: Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Recinto Luis Napoleón Núñez Molina.
- Medina, S.; Ureña A.; García, T.; Fabián M. y Martínez, F. (2001). **¿Se está utilizando o no la metodología constructivista en la enseñanza del primer grado de educación básica en las Escuelas de la zona de Jacagua, Santiago?**. Monografía para optar por el grado de Licenciatura. Santiago, República Dominicana: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Méndez, Z. (2003). **Aprendizaje y Cognición**. Costa Rica: Editorial EUNED.
- Miras, M. (1998). **Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos**. En Coll, C. y cols. **El constructivismo en el aula**. Octava Edición Barcelona: Graó.
- Morales, Reboloso y Moya. (1994). **Psicología Social**. Madrid: Mc Graw Hill.
- Myers, D. (1995, 2004, 2005). **Psicología Social**. Cuarta, Sexta y Octava Edición. México: Mc Graw Hill.

- Navarro, M. (1995). **El Juego estructurado en el jardín infantil: una estrategia en el período de conservación para fortalecer expresiones significativas de aprendizaje.** Heredia, San José, Costa Rica.
- Oficina de Desarrollo Humano. PNUD. (2008). **Informe sobre Desarrollo Humano República Dominicana. Hacia una inserción mundial incluyente y renovadora.** Santo Domingo: Editora Taller.
- Oficina de Desarrollo Humano. PNUD. (2005). **Informe sobre Desarrollo Humano República Dominicana. Desarrollo humano, una cuestión de poder.** Santo Domingo: Editora Corripio, C. por A.
- Peña, T. (2001a). **Mejoramiento de la práctica docente de aquellos maestros que han obtenido títulos a nivel técnico en educación básica en programa de profesores del Distrito Educativo 15-02.** Tesis para optar al grado de Magíster. Santo Domingo, República Dominicana: Universidad Católica de Santo Domingo.
- Peña, T. (2001b). **Metodología constructivista en el proceso de enseñanza de los docentes.** Monográfico para optar por el grado de Licenciatura. República Dominicana: Universidad Autónoma de Santo Domingo.
- Pérez, A. (2000). **La cultura escolar en la sociedad neoliberal.** Tercera edición. Madrid: Morata.
- Pérez, A. y Fernández, R. (2001). **Funcionalidad de la práctica de la implementación de la metodología constructivista en primero y segundo grado en las escuelas urbanas de Moca, Distrito Educativo 06-06.** Tesis para optar por el grado de Licenciatura. Moca, República Dominicana: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Pérez, L. (1995). **Actitud de los maestros del distrito educativo de Montecristi, frente a la implementación del nuevo currículo.** Tesis para optar por el título de Magíster en Educación. Santiago, República Dominicana: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Piaget, J. (1981). **Psicología y Pedagogía.** México: Edición Ariel.
- Portorreal, C. y Villafañes, L. (2006). **Incidencia de la metodología constructivista en la comprensión lectora.** Tesis para optar por el grado de Magíster. República Dominicana: Universidad Autónoma de Santo Domingo.
- Priestley, M. (1996). **Técnicas y estrategias del pensamiento Crítico.** México: Trillas. Extraído el 20 de octubre 2007 desde www.bnm.me.gov.ar/cgi-bin/wxis.exe/opac/?IsisScript=opac/opac.xis&dbn=BINAM&tb=aut&src=link.

- Prud-Home, M. (1997). **Niveles de conocimiento de los maestros sobre la motivación en el proceso enseñanza aprendizaje, Distrito Educativo 13-04, Dajabón.** Tesis para optar al grado de Magíster. Dajabón, República Dominicana: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Ramírez, B. y Zapata, J. (2000). **Incidencia de la motivación hacia las matemáticas en los/as bachilleres de la Escuela Normal Superior Emilio Prud'Home, en relación con el aprendizaje de la asignatura y la aplicación de la metodología constructivista en su práctica formativo pedagógica correspondiente al segundo ciclo del nivel Básico.** Tesis para optar por el grado de Magíster. Santiago, República Dominicana: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Reyes, N. y Rosario, T. (2001). **Aplicación de la metodología constructivista en el primer ciclo del nivel básico en el escuela Eugenio Deshamp.** Tesis para optar por el grado de Licenciatura. República Dominicana: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Rodrigo, M. (1997). **La construcción del conocimiento escolar.** Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, A. (1993). **Psicología Social.** México: Trillas.
- Rodríguez, E.; Peña, D. y Honorina, M. (2001). **Impacto de la metodología constructivista en los grados 1º y 2º del nivel básico en los centros educativos urbanos marginal, Enma Balaguer, Club Noel y Mélida Giralt del Distrito Educativo 08-04, Santiago, en el año escolar 2001-2001.** Monográfico para optar por el grado de Licenciatura. Santiago, República Dominicana: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). **Metodología de la Investigación Educativa.** Málaga: Ediciones Aljibe, S. L.
- Rodríguez, J. y Peralta, A. (1997). **Estudio sobre las estrategias didácticas presentadas por la nueva propuesta curricular y su aplicación por los docentes de Lengua Española en el primer ciclo de Educación media en el distrito educativo 15-03 en el período 1996-1997.** Tesis para optar al grado de Licenciatura. Santo Domingo, República Dominicana: Universidad Católica de Santo Domingo.
- Rodrigo, M.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). **Una aproximación al conocimiento cotidiano.** Madrid: Aprendizaje/Visor.
- Sandín, M. (2003). **Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones.** Madrid: McGraw-Hill.

- Sanjurjo, L. (2002). **La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula**. Argentina: Homo Sapiens.
- Secretaría de Estado de Educación. (2000, 2002). **Diseño Curricular, Nivel Básico**. Primera y Cuarta Edición. República Dominicana: Editora Alfa y Omega.
- Secretaría de Estado de Educación. (1994). **Fundamentos del Currículum**. Tomo I y II Santo Domingo, República Dominicana: Editora Alfa y Omega.
- Secretaría de Estado de Educación. (1997). **Ley General de Educación 66'97**. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Alfa y Omega.
- Secretaría de Estado de Educación. (2003). **Plan Estratégico de Desarrollo. Situación de la Educación Dominicana**. Tomo I.
- Secretaría de Estado de Educación. (2003). **Plan Estratégico de Desarrollo. Visión Estratégica**. Tomo II.
- Secretaría de Estado de Educación. (2003). **Plan Estratégico de Desarrollo. Implementación, Monitoreo y Evaluación**. Tomo III.
- Secretaría de Estado de Educación. (2006). **Medición de logros de las competencias curriculares del Nivel Básico. Estudio evaluativo**. República Dominicana: Ediciones INAFOCAM. Serie investigaciones R.D.
- Secretaría de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología. (2001). **Ley 139-01**. República Dominicana: Publicaciones SEESCYT.
- Segura, M. (2005). **El ambiente y la disciplina escolar en el conductismo y el constructivismo**. Actualidades Investigativas en educación. Extraído el 22 de abril del 2007 desde <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/extra2005/archivos/ambiente.pdf>.
- Serrano, T. (1989). **¿Qué es una enseñanza constructivista?**. República Dominicana: POVEDA.
- Solé, I. (1998). **Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje**. En Coll, C. **El constructivismo en el aula**. Octava Segunda Edición. España: Ediciones Grao.
- Tapia, C.; Tapia, R.; Holguín, C.; Peralta, B. y Mata, M. (2001). **Aplicación de la nueva metodología constructivista en los dos primeros grados del primer ciclo del nivel básico, zona de Monte de la Jagua**. Monografía para optar por el grado de Licenciatura. Santiago, República Dominicana: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.

- Tébar, L. (2003). **El perfil del profesorado mediador**. Madrid: Santillana. Extraído el 10 de noviembre del año 2007 desde http://www.apoex.net/encuentro/textos/paradig-ma_mediador.pdf.
- Tedesco, J. (1998). **Fortalecimiento del rol de los docentes**. Balance de las discusiones de la 45 sesión de la Conferencia Internacional de Educación. Revista Latinoamericana de innovaciones Educativas. No. 29 Argentina.
- UNESCO. (2000). **Foro Mundial sobre la Educación**. Informe final. Dakar. Francia.
- UNESCO/OREALC. (2001). **Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-2000**. Proyecto Principal de Educación. Chile: Impreso Andross.
- UNESCO. (2002). **Proyecto Regional de Educación Regional para América Latina y el Caribe**. La Habana.
- UNESCO. (2003). **Reinventar la Escuela ¿Qué opciones?**. República Dominicana: Impresiones Editora Centenario.
- Valera, C. (2001). **¿Cambia la Escuela?. Prácticas Educativas en la Escuela Dominicana**. INICEF, FLACSO-PREAL.
- Valles, R. (1997). **Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional**. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Vander, J. (1986). **Manual de psicología social**. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Vásquez, V. y Polanco, E. (1996). **Análisis de la relación entre la propuesta curricular para la enseñanza de la biología en el nivel medio y el trabajo realizado por el docente en el Distrito Educativo 15-03 de Santo Domingo durante el período 1995-1996**. Tesis para optar por el grado de Licenciatura. Santo Domingo, República Dominicana: Universidad Católica de Santo Domingo.
- Ventura, M.; Peralta, C. y Caraballo, R. (2001). **Efectividad de la aplicación de la metodología constructivista en el área Lengua Española del 2º Ciclo del Nivel Básico en los cursos 7º y 8º en la Escuela Salomé Ureña de Henríquez y San Martín de Porres, un estudio comparativo**. Tesis para optar al grado de Magíster. Santiago, República Dominicana: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Wachel, S., Cooper, J. y Olson J. (2002). **Psicología social**. México: Thomson.
- Zabala, A. (1996). **Metodología: referentes para la práctica educativa**. España. Extraído en 6 enero 2007 desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=188133>.

Zeichner, K. (1990a). **Traditions of reform in U.S. Teacher Education.** Journal of Teacher Education.

Lista De Consulta

Andujar, C. (1998). Conferencia: **Innovaciones curriculares: de las Necesidades Educativas Especiales a la Atención a la Diversidad.** Primer Congreso Internacional de Innovaciones Educativas. Memorias. República Dominicana.

Atilano, P. (2000). **Constructivismo, marco para reflexionar y actuar.** Obtenido el 7 de junio, 2007 de la base de datos Gaceta ISCEEM.

Barrero y cols... (2006). **Límites del constructivismo pedagógico.** Educación y educadores, ISSN 0123-1294, Vol. 9, No. 1.

Bernasconi, A. (1998). Conferencia: **En busca de la calidad de educación primaria de América Latina.** Primer Congreso Internacional de Innovaciones Educativas. Memorias. República Dominicana.

Betances, A.; Fernández, J.; Báez, B.; Almonte, N. (2001). **Efectos del método constructivista en el aprendizaje de los discentes del primer ciclo de básica en el Distrito Educativo 08-03.** Tesis para optar por el grado de Licenciatura. Santiago, República Dominicana: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.

Boggino, N. (2004). **El Constructivismo en el aula.** HomoSapiens, Ediciones.

Bruner, J. (1978). **Aprendizaje escolar y evaluación.** Buenos Aires: Paidós.

Bruner, J. (1986). **Realidad Mental y mundos posibles.** Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa.

Carretero, M. (1994). **Constructivismo y educación.** Buenos Aires: Aique.

Buxarrais, M. (1997). **La Formación del profesorado en educación en valores.** Propuesta y materiales. Tercera Edición. Bilbao: Desclée.

Campos, N.; García, N. y Rojas, M. (1993). **Conocimiento, participación y cambio: espacio en el aula.** San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.

Carballo, S. (1983). **Promover el Desarrollo del Educando como Persona Sana.** Revista Educación, Universidad de Costa Rica, Vol. VII, No. 1

Coll, C. (1989). **Marco psicológico para el currículo escolar.** Buenos Aire: Paidós.

- Coll, C. (1985). **Psicología y currículo**. Barcelona: Paidós.
- Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (1998). **Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación**. España: Lavel, S. A.
- Cordero, M. y Beltrán, A. (1996). **Influencia de las estrategias pedagógicas que aplican los profesores y profesoras de geografía, en los aprendizajes significativos que adquieren los estudiantes del nivel medio del Distrito Educativo 04-03 de San Cristóbal, durante el período 1995-1996**. Tesis para optar al grado de Licenciatura. San Cristóbal, República Dominicana: Universidad Católica de Santo Domingo.
- Creswell, J. W. (1998). **Qualitative inquiry and research design**. Choosing among five traditions. Londres: Sage.
- De Arrocha, X. (s/f). **Aplicación del constructivismo en la lecto-escritura “Una experiencia en marcha”**. Innovación educativa. Panamá: UNESCO. Extraído el 20 de enero de 2005 desde <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>.
- Debord, R. y Espinal, Y. (2006). **Resultados de la metodología constructivista de 1º y 2º grados de las escuelas públicas urbanas de San José de las Matas**. Monografía para optar al grado de Licenciatura. San José de las Matas, República Dominicana: Universidad Abierta Para Adultos.
- Delors, J. (1996). **La Educación Encierra un Tesoro**. México: UNESCO.
- Espinal, M. y Almánzar, C. (2004). **Aplicación de las Estrategias de Enseñanza Aprendizaje en los Programas del Currículo de Ciencias Sociales en el Segundo Ciclo del Nivel Básico**. Tesis para optar al grado de Magíster. Santiago, República Dominicana: Universidad Abierta Para Adultos.
- Elkind, D. (2001, Summer). **Early childhood education: Developmental or academic**. *Education Next* [Online]. Available: http://media.hoover.org/documents/edn-ext20012unabridged_elkind.pdf.
- Felman, D. (1999). **Ayudar a enseñar**. Buenos Aires: Aique. (EL CITADO ES 2005)
- Fontana, D. (2000). **El control del comportamiento en el aula**. Temas de educación. España: Paidós.
- Fortuna, F. y Báez, R. (2005). **Uso de las Estrategias de Intervención Psicopedagógicas de los egresados en Educación, mención Orientación Académica, en el Municipio de San Juan de la Maguana**. Tesis para optar al grado de Magíster. República Dominicana: Universidad Autónoma Santo Domingo.

- Fundación PANIAMOR, Programa A. M. O. R. (1996). **Autoestima y comunicación en las relaciones intergeneracionales**. San José, Costa Rica: PANIAMOR.
- Giner, S. (1982). **Historia del Pensamiento Social**. Editora Ariel. Barcelona, España.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). **Etnografía y diseño cualitativo en investigaciones educativas**. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, M. y Torres C. (2001). **Guía a la quinta edición del publication manual of the American Psychological Association**. Universidad de Puerto Rico. <http://www.martinbarofund.org/contacto/peticion-APA-español.htm>.
- Hache, A. y Montenegro, L. (1998). **La Enseñanza y el aprendizaje del Español en octavo curso de la Escuela Primaria Dominicana**. Tesis para optar al grado de Licenciatura. República Dominicana: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Hernández, S. y Jaquez, M. (2001). **Resistencia a la aplicación de la metodología constructivista en los maestros/as de primero y segundo grados como actores del proceso educativo**. Tesis para optar al grado de Licenciatura. Santiago, República Dominicana: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Huberman, S. (1999). **Cómo se forman los capacitados, arte y saberes de su profesión**. Buenos Aires: Paidós.
- Imbernón, F. (1994). **La formación del profesorado**. España: Editora Paidós. Extraído el 6 de enero 2007 desde <http://www.redie.e-ns.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>.
- Liviano, D. y Guzmán, T. (2001). **Gestión de maestro/a en el aula de 5º a 8º del Nivel Básico en el Municipio de Gaspar Hernández**. Tesis para optar al grado de Magíster. Santo Domingo, República Dominicana: Universidad Autónoma de Santo Domingo.
- Marlasca, A. (2004). **Introducción a la Ética**. Costa Rica: Editorial UNED.
- Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (1998). **Desarrollo Psicológico y Educación III. Psicología de la Educación**. España: Lavel, S. A.
- Marx, E. (1982) **Antología del Materialismo Dialéctico**. Ediciones Quinto Sol. México.
- Mena, M. (1997). **Actitud de los maestros del Nivel Básico frente a la supervisión pedagógica, en el distrito 13-04 de Dajabón**. Tesis para optar por título de Magíster en Administración de la Educación. Santiago, República Dominicana: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.

- Morillo, E. (2003). **Reforma educativas en el Perú del siglo XX**. Lima, Perú: OEI Revista Iberoamericana de Educación.
- Muzás, M. (1998). **Tendencias Actuales de la Orientación**. República Dominicana: POVEDA.
- O'Donnell, G.; Alcántara, M. y Conachan, C. (2003). **Democracia Desarrollo Humano y Ciudadanía**. España: HomoSapiens, Ediciones.
- Ortiz, M. (2006). **Estrategias Metodológicas Constructivistas Utilizadas en la Lengua Española en el primer ciclo (1º y 2º) del Nivel Medio en el Liceo Ulises Francisco Espaillat de Santiago**. Tesis para optar al grado de Magíster. República Dominicana: Universidad Abierta Para Adultos.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1998). **Desarrollo Psicológico y Educación I. Psicología de la Educación**. España: Lavel, S. A.
- Pérez, M. (2000). **Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y Análisis de datos**. España: Editorial Muralla.
- Pérez, M. y Diez, L. (2000). **Aprendizaje y Currículum**. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Pérez, D.; Peralta, J.; Rosario, N. y Reyes, N. (2001). **Metodología empleada en el proceso enseñanza aprendizaje de la Lengua Española del primer ciclo de Básica de la Escuela Eugenio Deschamps, Distrito Educativo 08-04**. Tesis para optar por el grado de Licenciatura. Santiago, República Dominicana: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.
- Pozo, J. (1997). **Teorías cognitivas del aprendizaje**. Quinta Edición. España: Ediciones Morata.
- Pro Bueno, A.; Ayuso, F.; Saura, O.; Martínez, Ma.; Valcárcel, M. y Ayuso, E. (1997). **Constructivismo y enseñanza de las ciencias: planificación y evaluación de propuestas didácticas para la educación secundaria**. IEC DE LA universidad de Murcia.
- Puryeard, J. (1998). Conferencia: **Situación General de la Educación en América Latina**. Primer Congreso Internacional de Innovaciones Educativas. Memorias. República Dominicana.
- Revista Iberoamericana de Educación. OEI Ediciones. Número 23. Rivero José. **Reforma y desigualdad educativa en América Latina**. <http://www.rieoei.org/rie23a03.htm>.

- Río, J. (1991). **Aprendizaje de las matemáticas por descubrimiento. Estudio comparativo de dos metodologías.** Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CICE). Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). Extraído el 6 de enero 2005 desde [hptt://www.mec.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=inv05&contenido=/jsp/catalog/buscar.jsp](http://www.mec.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=inv05&contenido=/jsp/catalog/buscar.jsp)
- Rodríguez, R. (2001). **El aula de clase convertida en un ambiente de aprendizaje significativo.** Universidad Nacional Estatal a Distancia: Bogota, Colombia. Extraído el 7 de febrero 2005 desde <http://www.ts.ucr.ac.cr/-historia/mod-cole/aprend-signif.hrm>.
- Scheker, A. (1996). **El Enfoque Constructivista en el aprendizaje inicial de la lengua escrita.** Universidad Católica de Santo Domingo. República Dominicana: Editora BUHO.
- Scheker, A. (1999). **La Capacitación en alfabetización inicial: relaciones entre teoría y práctica.** Tesis de Maestría. FLACSO.
- Sprinthall, N. y Sprinthall, S. (1996). **Psicología de la Educación.** Sexta Edición. España: Mc Grauw Hill.
- Soto, J. y Bernardini, A. (2002). **La Educación Actual en sus bases filosóficas.** Costa Rica: Editorial UNED.
- Woolfolk, A. (1999). **Psicología Educativa.** Séptima Edición. México: Prentice Hall Pearson.



LISTA DE ANEXOS

I- Instrumentos de la Investigación

- 1.1 Guión de la entrevista dirigida a Formadores
- 1.2 Guión de la entrevista dirigida a Estudiantes de Magisterio
- 1.3 Guión de la entrevista dirigida a Profesorado en Servicio
- 1.4 Ficha de Observación A
- 1.5 Ficha de Observación B
- 1.6 Proceso de Validación de los instrumentos
- 1.7 Proceso de Pilotaje de los instrumentos

II- Proceso de Codificación

- 2.1 Tabla #1: Codificación Abierta, segundo momento. Datos Formadores
- 2.2 Tabla #2: Codificación Abierta, segundo momento. Datos Profesorado
- 2.3 Tabla #3: Codificación Abierta, segundo momento. Datos Estudiantes
- 2.4 Tabla #4: Guión para el grupo focal
- 2.5 Tabla #5: Datos grupo focal

III- Documentos

- 3.1 Carta de aprobación del Recinto Luis Núñez Molina
- 3.2 Carta solicitud grupo focal
- 3.3 Brouchur del Recinto Luis Núñez Molina
- 3.4 Programa (Pensum) Licenciatura Nivel Básico
- 3.5 Mapa de República Dominicana, Provincia de Santiago y Licey

ANEXO I: Instrumentos de la Investigación

- 1.1 Guión de la entrevista dirigida a Formadores
- 1.2 Guión de la entrevista dirigida a Profesorado en Servicio
- 1.3 Guión de la entrevista dirigida a Estudiantes de Magisterio
- 1.4 Ficha de Observación A
- 1.5 Ficha de Observación B
- 1.6 Proceso de Validación de los instrumentos
- 1.7 Proceso de Pilotaje de los instrumentos

1.1 Guión de la entrevista dirigida a Formadores



UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA DE COSTA RICA
Sistema de Estudios de Postgrado
Escuela de Ciencias de la Educación
Doctorado Latinoamericano en Educación

GUIA DE ENTREVISTA -A-

*Guía de entrevista a Formadores de Estudiantes de Magisterio
 del Recinto Luis Napoleón Núñez Molina.*

Un cordial saludo. Soy Luz Rosa Estrella, participante del Doctorado en Educación para América Latina de la UNED. Solicito su colaboración, la cual consiste en que disponga de un espacio de su valioso tiempo para expresar sus opiniones en la siguiente entrevista acerca del Constructivismo en el Sistema Educativo Dominicano. Le estaré muy agradecida.

Por medio de sus opiniones, vivencias y comentarios, este estudio tiene por finalidad contribuir con la calidad de la educación dominicana, específicamente en a aplicación del constructivismo.

En el caso de ustedes los/as formadores/as de estudiantes de magisterio se pretende conocer sobre la formación impartida, el punto de vista sobre la validez y pertinencia de la misma en función de la aplicación del constructivismo y la experiencia de su práctica.

Todas las informaciones aportadas por usted se manejarán con estricta confidencialidad y sólo para los fines del presente estudio doctoral.

1. Datos Personales:

1.1 Nombres y apellidos: _____

1.2 Sexo: M _____ F _____

1.4 Edad: _____

2. Datos profesiográficos:

2.1 Formación profesional recibida:

2.2 Estudia Actualmente: Si____ No____

Si su respuesta es positiva, ¿Qué está estudiando? _____

2.3 Experiencia en la formación de profesores(as):

2.3.1 En este Centro de formación: _____ años

2.3.2 Otros Centros de formación: _____ años

3. Datos relativos a la formación impartida:

3.1 ¿Usted ha recibido formación sobre el constructivismo? Si__ No__

Si su respuesta es positiva, ¿en cuáles programas ha recibido esta formación?

3.2 La formación profesional recibida por usted le formó para la aplicación del enfoque constructivista en su labor de formación de formadores?

SI__ ¿Cómo lo aplica? _____

NO__ ¿Por qué? _____

3.3 ¿Cómo usted define su práctica, en función a los diversos enfoques metodológicos?

3.4 ¿Conoce usted cuáles son los planteamientos fundamentales del constructivismo?

SI__ Especifique cuáles son: _____

No__ Detalle las razones: _____

No es de uso práctico: _____

No le interesa: _____

3.5 ¿Conoce usted lo que plantea el Sistema Educativo Dominicano sobre el enfoque constructivista?

SI__ Especifique que conoce de esos planteamientos: _____

NO__ ¿Por qué? No se lo han informado, no le interesa, no se usan en aula, etc.: _____

3.6 ¿Conoce usted qué plantea la Ley de Educación Superior sobre el enfoque constructivista?
SI__ Explique que plantea:_____

NO__ ¿Por qué no los conoce?_____

3.7 ¿Considera usted que el programa de formación profesional del Recinto Luis Núñez Molina es constructivista?

SI__ ¿Por qué? _____

NO__ ¿Por qué? _____

3.8 ¿Considera usted que desde la formación docente es posible contribuir para la aplicación del constructivismo?

SI__ Cómo? _____

¿Cómo lo aplica usted? _____

NO__ ¿Por qué? _____

3.9 ¿Cómo usted identifica los saberes previos que trae su alumnado? _____
Cómo
usted se siente o que sentimiento le genera el enfoque constructivista?

3.11 ¿Cuál es su valoración sobre la aplicación del constructivismo en la educación dominicana? _____

Muchas gracias.

Fecha de aplicación de la entrevista: _____

ANEXO I: Instrumentos de la Investigación

1.2 Guión de la entrevista dirigida a Profesorado en Servicio



UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA DE COSTA RICA
Sistema de Estudios de Postgrado
Escuela de Ciencias de la Educación
Doctorado Latinoamericano en Educación

GUIA DE ENTREVISTA -B-

*Guía de entrevista al Profesorado en Servicio, egresado
del Recinto Luis Napoleón Núñez Molina.*

Un cordial saludo. Soy Luz Rosa Estrella, participante del Doctorado en Educación para América Latina de la UNED. Solicito su colaboración, la cual consiste en que disponga de un espacio de su valioso tiempo para expresar sus opiniones en la siguiente entrevista acerca del Constructivismo en el Sistema Educativo Dominicano. Le estaré muy agradecida.

Este estudio tiene por finalidad contribuir con la calidad de la educación dominicana a partir de conocer que ha pasado con la aplicación del constructivismo en el Nivel Básico.

En el caso de ustedes los/as profesores/as en servicio conocer sobre la formación recibida la validez y pertinencia que esta tuvo para la aplicación del enfoque constructivista y la experiencia de su práctica en el sector público de la educación dominicana.

Todas las informaciones aportados por usted se manejarán con estricta confidencialidad y sólo para los fines del presente estudio doctoral.

1. Datos personales:

- 1.1 Nombres y apellidos: _____
 1.2 Sexo: M ___ F ___
 1.3 Edad: _____

2- Datos profesiográficos:

- 2.1 Años de graduado ___ (Licenciatura en el Centro Luis Napoleón Núñez Molina)
 2.2 Título obtenido: _____
 2.3 Años laborando en el sistema educativo público _____
 2.4 Otra formación pedagógica recibida:
 Lugar _____
 Fecha _____
 Temática _____

- 2.5 ¿Ha recibido usted formación extracurricular sobre el constructivismo? (explique)
- _____
- _____

3- Datos relativos a sus conocimientos sobre el constructivismo y la práctica pedagógica.

3.1 ¿Cuál es su valoración sobre la formación que recibió en el Recinto Luis Napoleón Núñez Molina?

3.2 ¿El programa de formación de este Recinto es constructivista? Si___ No___ Justifique:

3.3 ¿La formación profesional recibida por usted le ha formado para la aplicación del enfoque constructivista? Si___ No___ Explique:_____

3.4 ¿Conoce usted los planteamientos fundamentales del enfoque constructivista?

SI___ ¿Cuáles? _____

NO___ ¿Por qué no tiene conocimientos sobre éstos planteamientos?_____

3.5 ¿Conoce usted lo qué plantea el Sistema Educativo Dominicano sobre el enfoque constructivista?

SI___ Especifique que conoce de esos planteamientos: _____

NO___ ¿Por qué? No se lo han informado, no le interesa, no se usan en aula, etc.: _____

3.6 ¿De los siguientes planteamientos cuáles se corresponden con el enfoque constructivista?

- Es un proceso sistemático de transmisión de conocimientos del profesorado al estudiantado.
- Es un paradigma ampliamente desarrollado desde la psicopedagógica que apunta a que el docente sea un mediador en el proceso de enseñanza.
- Es la construcción que el alumnado hace mediante la interacción con otros o con diferentes materiales que provoquen la manipulación y experimentación.
- Es la estrategia de aprendizaje que el alumnado logra a partir de lo que el/la docente dice o hace y por el cual éste es recompensado mediante calificación, aprobación y reconocimiento.

3.7 ¿Cómo es su trabajo de aula?, ¿Cómo usted aplica el constructivismo en su práctica pedagógica? ¿

SI___ ¿De qué manera? _____

NO___ ¿Por qué? ¿No sabe?

3.8 ¿En su práctica como ido desarrollando la construcción del conocimiento utilizando la estrategia de los saberes previos de tu estudiantes?

3.9 ¿Cómo ha desarrollado la capacidad de los estudiantes para producir aprendizajes significativos?

3.10 ¿Cómo se logra el andamiaje en el proceso de enseñanza de un contenido?

3.11 ¿Cómo usted se siente ante el enfoque constructivista, qué sentimiento le genera, cuénteme?_____

3.12 ¿Cuál es su valoración sobre la aplicación del enfoque constructivista en la educación dominicana?_____

Muchas gracias.

Fecha de aplicación de la entrevista:_____

ANEXO I: Instrumentos de la Investigación

1.3 Guión de la entrevista dirigida a Estudiantes de Magisterio



UNIVERSIDAD ESTADAL A DISTANCIA DE COSTA RICA
Sistema de Estudios de Postgrado
Escuela de Ciencias de la Educación
Doctorado Latinoamericano en Educación

GUIA DE ENTREVISTA -C-

Guía de entrevista para Estudiantes de Magisterio del Recinto Luis Napoleón Núñez Molina.

Un cordial saludo. Soy Luz Rosa Estrella, participante del Doctorado en Educación para América Latina de la UNED. Solicito su colaboración, la cual consiste en que disponga de un espacio de su valioso tiempo para expresar sus opiniones en la siguiente entrevista acerca del Constructivismo en el Sistema Educativo Dominicano. Le estaré muy agradecida.

Este estudio tiene por finalidad contribuir con la calidad de la educación dominicana a partir de conocer que ha pasado con la aplicación del constructivismo en el Nivel Básico.

En el caso de ustedes los/as estudiantes de magisterio se pretende conocer sobre la formación que reciben y la valoración que tienen de ella, el punto de vista sobre la validez y pertinencia de la misma, para la aplicación del constructivismo.

Todas las informaciones aportadas por usted se manejarán con estricta confidencialidad y sólo para los fines del presente estudio doctoral.

1. Datos Personales:

- 1.1 Nombres y apellidos: _____
 1.2 Sexo: M ____ F ____
 1.3 Edad: _____

2. Datos profesiográficos:

- 2.1 Semestre que cursa: _____
 2.2 Mención o especialidad: _____
 2.3 Esta activo en el Sistema Educativo Público: Si ____ No ____
 2.4 Si usted está activo en el sector público. Tiempo tiene en servicio: _____

3. Datos relativos a su conocimiento y la formación que está recibiendo.

Considerando el constructivismo como la orientación que ha asumido el Sistema Educativo Dominicano, al igual que otros tantos países, y que el egresado de una carrera de pedagogía debe conocer este enfoque, le presentamos las siguientes preguntas:

3.1 ¿Cuáles cree usted son las principales condiciones para el aprendizaje de la metodología constructivista?

3.2 La enseñanza que usted recibe cuenta con cuáles condiciones:

Un personal Docente formado e identificado con esta metodología__

Un currículo que asuma el constructivismo __

Un tipo de estudiante que participa activamente en la construcción de sus conocimientos__

¿Con cuáles otros logros?_____

¿Cree usted que es posible contribuir con la producción del aprendizaje significativo en el estudiantado?

SI__ ¿Cómo?_____

NO__ ¿Por qué? _____

3.3 ¿Cree usted que es posible el conocimiento de los saberes previos que trae el estudiantado?

SI__ ¿Cómo? ¿Para qué?_____

NO__ ¿Por qué lo desconoce?

3.5 Si usted tuviera que explicar sobre el constructivismo, ¿cuáles de los siguientes enunciados escogería? Márquelos por favor:

Conjunto de acciones a desarrollar en el aula que permiten la adquisición de conocimientos precisos y acabados.

Es una forma de crear un concepto partiendo de una idea clara para arribar con conclusiones generales sobre un tema

Es un paradigma ampliamente desarrollado desde la psicopedagógica que apunta a que el profesorado sea un mediador en la enseñanza

Es un proceso sistemático de transmisión de conocimientos del profesorado al estudiantado

Es la construcción que el niño hace mediante la interacción con otros o con diferentes materiales que provoquen la manipulación y experimentación, etc.

Es la estrategia de aprendizaje que el estudiante logra a partir de lo que el/la docente dice o hace y por el cual el niño recibe una recompensa mediante calificación, aprobación y reconocimiento.

Otra que usted considere: _____

3.6 ¿Considera usted que el programa de formación profesional que desarrolla esta Institución le forma para la aplicación del constructivismo?

Si ¿De qué Manera? _____

No ¿Por qué? _____

3.4 ¿Cuál es su valoración sobre la aplicación del constructivismo en la educación dominicana?

Muchas gracias.

Fecha de aplicación de la entrevista: _____

ANEXO I: Instrumentos de la Investigación

1.4 Ficha de Observación A

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA DE COSTA RICA
Sistema de Estudios de Postgrado
Escuela de Ciencias de la Educación
Doctorado Latinoamericano en Educación

FICHA DE OBSERVACION EN EL AULA -A

A ser aplicada a: Formadores de formadores y Profesores/as en servicio.

Profesor/a: _____
 Grado/Asignatura: _____ Cant. de Est.: _____
 Hora de inicio: _____ Hora de término: _____
 Tiempo de observación: _____ Fecha: _____
 Profesor/a: _____

<i>ASPECTOS Y CRITERIOS A OBSERVAR</i>	<i>VALORACION</i>			
	<i>A</i>	<i>PA</i>	<i>MA</i>	<i>IA</i>
<i>ASPECTO: AULA, AMBIENTE Y ENTORNO</i>				
La organización del aula en general				
Clima para el proceso de enseñanza y aprendizaje				
Condiciones físicas				
Relación entre profesor/a – alumno/a y alumno/a – profesor/a				
Relación entre alumno/a – alumno/a				
Ambientación del aula				
Ambiente de Centro				
<i>ASPECTOS PERSONALES DEL (LA) DOCENTE</i>				
Presentación personal				
Tono de voz				
Actitud ante el estudiantado				
Interacción con el alumnado				
Creatividad				
Respeto				
Motivación en su rol				
<i>GRUPO DE ESTUDIANTES</i>				
Edad para el grado (Profesores en servicio)				
Organización del estudiantado en el aula				
Motivación e interés por las clases				
Interacción entre el estudiantado				
Participación en clases				

<i>ASPECTOS Y CRITERIOS A OBSERVAR</i>	<i>VALORACION</i>			
	<i>A</i>	<i>PA</i>	<i>MA</i>	<i>IA</i>
<i>ASPECTO: METODOLOGIA DE TRABAJO</i>				
Dominio del constructivismo				
Dominio de los contenidos de clases				
Trabajo organización-planificado				
Estrategias empleadas				
Actividades realizadas				
Contempla la participación del estudiantado				
Contempla la cooperación en el proceso				
Manejo de la disciplina				

Notas de la observadora

ANEXO I: Instrumentos de la Investigación

1.5 Ficha de Observación B

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA DE COSTA RICA

Sistema de Estudios de Postgrado

Escuela de Ciencias de la Educación

Doctorado Latinoamericano en Educación

FICHA DE OBSERVACION: B

Observando el desarrollo del proceso de Enseñanza Aprendizaje en el aula, se tomarán en consideración los siguientes criterios:

Para ser aplicada a: Formadores de formadores y Profesores/as en servicio.

Profesor/a: _____

Grado/Asignatura: _____ Cant. de Est.: _____

Hora de inicio: _____ Hora de término: _____

Tiempo de observación: _____ Fecha: _____

<i>CRITERIOS CLAVES DE UNA PRACTICA CONSTRUCTIVISTA</i>	<i>OCURRENCIA</i>			
	OR	NO	OM	OB
Existe en el aula un clima de aceptación y respeto mutuo				
El ambiente refleja confianza entre el estudiantado y el/la profesor/a				
Se indagan los conocimientos previos que trae el alumnado en relación a los nuevos contenidos de aprendizaje				
El alumnado demuestra curiosidad por el conocimiento				
Se presentan adecuadamente los nuevos contenidos				
Los contenidos se plantean correlacionándolos con la realidad del estudiantado				
Las actividades motivan la participación del alumnado				
Se motivan los aprendizajes nuevos				
El lenguaje es adecuado factible de ser comprendido por el alumnado				
En el aula se dispone de recursos y materiales curriculares didácticos para el desarrollo de los contenidos				
Las actividades planificadas permiten la atención individualizada del alumnado				
Se toman en cuenta las competencias actuales del estudiantado para ayudarles a conectar con la nueva información				
El alumnado utiliza los recursos disponibles para el logro de los objetivos del programa				
Con el proceso de enseñanza aprendizaje el profesor/a contribuye a que el alumnado tenga autonomía para el aprendizaje				
Se aprovecha la equivocación para una situación de aprendizaje y fortalecer los conocimientos				
Al alumnado se le permite tomar decisiones relacionadas con el contenido				
Se provocan conflictos cognitivos, que promueven la actividad mental del alumnado				
Se promueven las destrezas relacionadas con el aprender a aprender.				
Se respeta la libertad de opinión y desacuerdo				
Se le atribuye al alumnado un rol activo en la realización de las actividades				
Se lleva al alumnado a interactuar con su realidad				

ANEXO I: Instrumentos de la Investigación

1.6 Proceso de Validación de los instrumentos

Validación a las entrevistas



UNIVERSIDAD ESTADAL A DISTANCIA DE COSTA RICA
Sistema de Estudios de Postgrado
Escuela de Ciencias de la Educación
Doctorado Latinoamericano en Educación

Asesora: Doctora Sandra Araya Umaña

Participante: Luz M. Rosa Estrella

Informe: Realización de la validación (julio y agosto, 2007)

Proceso de Validación

El proceso de validación y corrección de las entrevistas, lo realicé con un equipos de expertos: mi asesora, dos doctores y 2 doctorantes.

Les envié las entrevistas y fichas de observación, a las cuales le observaron Lo siguiente:

Instrumento dirigido a Formadores, en color negro están las preguntas en su forma inicial, en azul están los cambios introducidos y en rojo lo que fue eliminado a partir del proceso de pilotaje:

NOTA: EN PROCESO DE VALIDACION
Se agregó logo de la UNED.



UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA DE COSTA RICA
Sistema de Estudios de Postgrado
Escuela de Ciencias de la Educación
Doctorado Latinoamericano en Educación

GUIA DE ENTREVISTA -A-

Guía de entrevista a Formadores de estudiantes de magisterio del Recinto Luis Napoleón Núñez Molina.

Un cordial saludo. Soy Luz Rosa Estrella, participante del Doctorado en Educación para América Latina de la UNED. Solicito su colaboración, la cual consiste en que disponga de un espacio de su valioso tiempo para expresar sus opiniones en la siguiente entrevista acerca del Constructivismo en el Sistema Educativo Dominicano. Le estaré muy agradecida.

Este estudio tiene por finalidad contribuir con la calidad de la educación dominicana a partir de conocer que ha pasado con la aplicación del constructivismo en el Nivel Básico.

En el caso de **ustedes los/as** formadores/as de estudiantes de magisterio se pretende conocer sobre la formación impartida, el punto de vista sobre la validez y pertinencia de la misma en función de la aplicación del constructivismo y la experiencia de su práctica. Todas las informaciones aportadas por usted se manejarán con estricta confidencialidad y sólo para los fines del presente estudio doctoral. **ESTE PÁRRAFO PASÓ CON PUNTO Y APARTE.**

1. Datos Personales:

- 1.1 Nombres y apellidos: _____
 1.2 Sexo: M ____ F ____
 1.4 Edad: _____

2. Datos profesiográficos:

- 2.1 Formación profesional recibida: _____

- 2.2 Estudia Actualmente: Si ____ No ____
 Si su respuesta es positiva, ¿Qué está estudiando? _____

2.2 Experiencia en la formación de profesores(as):

PASO A SER 2.3, 2.3.1 Y 2.3.2

- 2.2.1 En este Centro de formación: _____ años
 2.2.2 Otros Centros de formación: _____ años

3. Datos relativos a la formación impartida:

- 3.10 ¿Usted ha recibido formación sobre el constructivismo? Si ____ No ____

Si su respuesta es positiva, ¿en cuáles programas ha recibido esta formación? _____

2.3 La formación profesional recibida por usted le capacita para la aplicación del enfoque constructivista en su labor de formación?

MEJORA LA REDACCION COMO SIGUE:

- 3.11 La formación profesional recibida por usted le formó para la aplicación del enfoque constructivista en su labor de formación de formadores?

SI ____ ¿Cómo lo aplica? _____

NO ____ ¿Por qué? _____

- 3.3 ¿Cómo usted define su práctica, en función a los diversos enfoques metodológicos?

2.4 ¿Cuáles son los planteamientos fundamentales del constructivismo?

PASO A SER LA 3.4 CON CAMBIOS.

3.4 ¿Conoce usted cuáles son los planteamientos fundamentales del constructivismo?

SI ___ Especifique cuáles son: _____

No ___ Detalle las razones: _____

No es de uso práctico: _____

No le interesa: _____

3.5 ¿Cómo usted identifica los saberes previos que trae su alumnado? _____

3.6 ¿Cómo usted desarrolla aprendizajes significativos en sus estudiantes? _____

2.5 ¿Qué plantea el Sistema Educativo Dominicano sobre el enfoque constructivista?

CAMBIO EN LA REDACCION, COMO SIUGE ABJAO:

3.7 ¿Conoce usted lo que plantea el Sistema Educativo Dominicano sobre el enfoque constructivista?

SI___ Especifique que conoce de esos planteamientos: _____

NO___ ¿Por qué? No se lo han informado, no le interesa, no se usan en aula, etc.: _____

2.6 ¿Qué plantea la Ley sobre la Educación Universitaria sobre el enfoque constructivista?

SE CAMBIO COMO SIGUE:

3.8 ¿Conoce usted qué plantea la Ley de Educación Superior sobre el enfoque constructivista?

SI___ Explique que plantea: _____

NO___ ¿Por qué no los conoce? _____

2.7 ¿Cuál es su valoración sobre la aplicación del constructivismo en la educación dominicana?

PASÓ A SER LA ULTIMA

2.8 ¿Considera usted que el programa de formación profesional del Recinto Luis Núñez Molina es constructivista?

SE MEJORÓ REDACCION COMO SIGUE:

3.9 ¿Considera usted que el programa de formación profesional del Recinto Luis Núñez Molina es constructivista?

SI___ ¿Por qué? _____

NO___ ¿Por qué? _____

2.9 ¿Desde su práctica pedagógica cómo usted contribuye con la formación para la aplicación del constructivismo?

SE MEJORÓ SU PLANTEAMIENTO COMO SIGUE:

3.10 ¿Considera usted que desde la formación docente es posible contribuir para la aplicación del constructivismo?

SI___ ¿Cómo? _____

¿Cómo lo aplica usted? _____

NO___ ¿Por qué? _____

2.10 ¿Desde su práctica cómo posibilitaría la construcción de un conocimiento utilizando la estrategia de recuperación de los saberes previos del estudiantado?

PASO CON OTRA REDACCION

3.11 ¿Cómo usted se siente o que sentimiento le genera el enfoque constructivista?

3.12 ¿Cuál es su valoración sobre la aplicación del constructivismo en la educación dominicana?

VIENE DESDE EL LUGAR DE 2.7

Muchas gracias.

ANEXO I: Instrumentos de la Investigación

1.7 Proceso de Pilotaje de los instrumentos

Pilotaje a las entrevistas

Asesora: Doctora Sandra Araya Umaña

Participante: Luz M. Rosa Estrella

Informe: Realización del Pilotaje (septiembre, 2007)

Proceso de Pilotaje

El proceso de pilotaje de la entrevista, lo realicé con estudiantes de magisterio y profesores de diferentes áreas de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Elegí esta Institución, por la facilidad de que laboro como docente en ella y no constituyen la población en que está centrada la investigación.

La población de estudiantes que escogí para el pilotaje de los instrumentos de profesorado en servicio y estudiantes de magisterio, suman en total 8 estudiantes de término, quienes cursaban conmigo la asignatura de psicología educativa, 4 de ellos estaban trabajando en centros educativos públicos y/o privados, a estos le aplique los de profesorado en servicio y a 4 que solo son estudiantes le aplique los instrumentos de estudiantes de magisterios. A 4 profesores, también de la UASD les apliqué el instrumento dirigido a los formadores.

En este proceso de pilotaje fueron aplicados los siguientes instrumentos: entrevista dirigida estudiantes de magisterio, profesorado en servicio y formadores.

Propuesta de modificaciones y rediseño de los instrumentos después del pilotaje:

A partir de la comprensión de los instrumentos por parte de la muestra de pilotaje y de las preguntas y hasta sugerencias que surgieron, realice los cambios de lugar.

Guión de la entrevista dirigida a Formadores de Estudiantes de Magisterio

NOTA: EN PROCESO DE PILOTAJE



UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA DE COSTA RICA
Sistema de Estudios de Postgrado
Escuela de Ciencias de la Educación
Doctorado Latinoamericano en Educación

GUIA DE ENTREVISTA -A-

Guía de entrevista a Formadores de estudiantes de magisterio del Recinto Luis Napoleón Núñez Molina.

Un cordial saludo. Soy Luz Rosa Estrella, participante del Doctorado en Educación para América Latina de la UNED. Solicito su colaboración, la cual consiste en que disponga de un espacio de su valioso tiempo para expresar sus opiniones en la siguiente entrevista acerca del Constructivismo en el Sistema Educativo Dominicano. Le estaré muy agradecida.

Este estudio tiene por finalidad contribuir con la calidad de la educación dominicana a partir de conocer que ha pasado con la aplicación del constructivismo en el Nivel Básico.

En el caso de ustedes los/as formadores/as de estudiantes de magisterio se pretende conocer sobre la formación impartida, el punto de vista sobre la validez y pertinencia de la misma en función de la aplicación del constructivismo y la experiencia de su práctica.

Todas las informaciones aportadas por usted se manejarán con estricta confidencialidad y sólo para los fines del presente estudio doctoral.

1. Datos Personales:

1.1 Nombres y apellidos: _____

1.2 Sexo: M ____ F ____

1.4 Edad: _____

2. Datos profesiográficos:

2.1 Formación profesional recibida:

2.2 Estudia Actualmente: Si ____ No ____

Si su respuesta es positiva, ¿Qué está estudiando?

2.2.1 En este Centro de formación: ____ años

2.2.2 Otros Centros de formación: ____ años

3. Datos relativos a la formación impartida:

3.12 ¿Usted ha recibido formación sobre el constructivismo? Si ____ No ____

Si su respuesta es positiva, ¿en cuáles programas ha recibido esta formación?

3.13 La formación profesional recibida por usted le formó para la aplicación del enfoque constructivista en su labor de formación de formadores?

SI ____ ¿Cómo lo aplica? _____

NO ____ ¿Por qué? _____

3.3 ¿Cómo usted define su práctica, en función a los diversos enfoques metodológicos?

3.4 ¿Conoce usted cuáles son los planteamientos fundamentales del constructivismo?

SI ___ Especifique cuáles son: _____

No ___ Detalle las razones: _____

No es de uso práctico: _____

No le interesa: _____

3.5 ¿Cómo usted identifica los saberes previos que trae su alumnado? _____

3.6 ¿Cómo usted desarrolla aprendizajes significativos en sus estudiantes? _____

[Estaban al final, se subieron aquí.](#)

3.7 ¿Conoce usted lo que plantea el Sistema Educativo Dominicano sobre el enfoque constructivista?

SI ___ Especifique que conoce de esos planteamientos: _____

NO ___ ¿Por qué? No se lo han informado, no le interesa, no se usan en aula, etc.: _____

3.8 ¿Conoce usted qué plantea la Ley de Educación Superior sobre el enfoque constructivista?

SI ___ Explique que plantea: _____

NO ___ ¿Por qué no los conoce? _____

3.9 ¿Considera usted que el programa de formación profesional del Recinto Luis Núñez Molina es constructivista?

SI ___ ¿Por qué? _____

NO ___ ¿Por qué? _____

3.10 ¿Considera usted que desde la formación docente es posible contribuir para la aplicación del constructivismo?

SI ___ ¿Cómo? _____

¿Cómo lo aplica usted? _____

NO ___ ¿Por qué? _____

3.11 ¿Cómo usted se siente o que sentimiento le genera el enfoque constructivista?

3.13 ¿Cuál es su valoración sobre la aplicación del constructivismo en la educación dominicana?

Muchas gracias.

Fecha de la entrevista: _____

SE INTEGRÓ

Guión de la entrevista dirigida a Estudiantes de Magisterio



UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA DE COSTA RICA
Sistema de Estudios de Postgrado
Escuela de Ciencias de la Educación
Doctorado Latinoamericano en Educación

GUIA DE ENTREVISTA -C-

Guía de entrevista para Estudiantes de Magisterio del Recinto Luis Napoleón Núñez Molina.

Un cordial saludo. Soy Luz Rosa Estrella, participante del Doctorado en Educación para América Latina de la UNED. Solicito su colaboración, la cual consiste en que disponga de un espacio de su valioso tiempo para expresar sus opiniones en la siguiente entrevista acerca del Constructivismo en el Sistema Educativo Dominicano. Le estaré muy agradecida.

Este estudio tiene por finalidad contribuir con la calidad de la educación dominicana a partir de conocer que ha pasado con la aplicación del constructivismo en el Nivel Básico.

En el caso de ustedes los/as estudiantes de magisterio se pretende conocer sobre la formación que reciben y la valoración que tienen de ella, el punto de vista sobre la validez y pertinencia de la misma, para la aplicación del constructivismo.

Todas las informaciones aportadas por usted se manejarán con estricta confidencialidad y sólo para los fines del presente estudio doctoral.

1. Datos Personales:

- 1.1 Nombres y apellidos: _____
 1.2 Sexo: M ____ F ____
 1.3 Edad: _____

2. Datos profesiográficos:

- 2.5 Semestre que cursa: _____
 2.6 Mención o especialidad: _____
 2.7 Esta activo en el Sistema Educativo Público: Si ____ No ____
 2.8 Si usted está activo en el sector público. Tiempo tiene en servicio: _____

3. Datos relativos a su conocimiento y la formación que está recibiendo.

Considerando el constructivismo como la orientación que ha asumido el Sistema Educativo Dominicano, al igual que otros tantos países, y que el egresado de una carrera de pedagogía debe conocer este enfoque, le presentamos las siguientes preguntas:

- 3.1 ¿Cuáles cree usted son las principales condiciones para el aprendizaje de la metodología constructivista?

- 3.2 La enseñanza que usted recibe cuenta con cuáles condiciones:

Un personal docente formado e identificado con esta metodología __
 Un currículo que asuma el constructivismo __
 Un tipo de estudiante que participa activamente en la construcción de sus conocimientos __
 ¿Con cuáles otros logros? _____

- 3.3 ¿Cree usted que es posible contribuir con la producción del aprendizaje significativo en el estudiantado?

SI __ ¿Cómo? _____

NO __ ¿Por qué? _____

- 3.4 ¿Cree usted que es posible el conocimiento de los saberes previos que trae el estudiantado?

SI__ ¿Cómo? ¿Para qué? _____

NO__ ¿Por qué lo desconoce? _____

3.5 ¿Conoce usted cuáles son los planteamientos fundamentales del constructivismo?

SI__ Especifique cuáles son: _____

No__ Detalle las razones: _____

No es de uso práctico: _____

No le interesa: _____

SE CAMBIO COMO SIGUE

3.5 Si usted tuviera que explicar sobre el constructivismo, ¿cuáles de los siguientes enunciados escogería? Márquelos por favor:

- Conjunto de acciones a desarrollar en el aula que permiten la adquisición de conocimientos precisos y acabados.
- Es una forma de crear un concepto partiendo de una idea clara para arribar con conclusiones generales sobre un tema
- Es un paradigma ampliamente desarrollado desde la psicopedagógica que apunta a que el profesorado sea un mediador en la enseñanza
- Es un proceso sistemático de transmisión de conocimientos del profesorado al estudiantado
- Es la construcción que el niño hace mediante la interacción con otros o con diferentes materiales que provoquen la manipulación y experimentación, etc.
- Es la estrategia de aprendizaje que el estudiante logra a partir de lo que el/la docente dice o hace y por el cual el niño recibe una recompensa mediante calificación, aprobación y reconocimiento.

Otra que usted considere: _____

SE LE AGREGÓ

3.6 ¿Considera usted que el programa de formación profesional que desarrolla esta Institución le forma para la aplicación del constructivismo?

Si ¿De qué Manera? _____

No ¿Por qué? _____

3.7 ¿Cuál es su valoración sobre la aplicación del constructivismo en la educación dominicana?

SE ANEXÓ ESTA PREGUNTA

Muchas gracias.

Fecha de aplicación de la entrevista: _____

SE LE AGREGÓ FECHA

ANEXO II: Proceso de Codificación

- 2.1 Tabla #1: Codificación Abierta, segundo momento. Datos Formadores
 2.2 Tabla #2: Codificación Abierta, segundo momento. Datos Profesorado
 2.3 Tabla #3: Codificación Abierta, segundo momento. Datos Estudiantes
 2.4 Tabla #4: Guía de Discusión. Grupo focal con autoridades educativas
 2.5 Tabla #5: Resultados grupo focal, autoridades educativas

2.1 Tabla #1: Codificación Abierta, segundo momento. Datos Formadores.

FASE Análisis de los datos, desarrollo de categorías iniciales. Esta fase corresponde al segundo momento de la Codificación Abierta, previamente se realizó el primer momento. (Ver gráfico 6, p. 98)

3.1 ¿Usted ha recibido formación sobre el constructivismo? Si_ No_ ¿En cuáles programas ha recibido esta formación?			
FRASES-FRAGMENTADAS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
1. "Si" 2. "estudios de maestría y Jornadas especializadas" 3. "varios talleres referente a lo que es el constructivismo" 4. "eventos, seminarios, talleres, jornadas de capacitación sobre la metodología constructivista"	Formación constructivista Educación continuada	Existe divergencias en cuanto a la adecuación de la formación	Formación docente y constructivismo
1. "incongruencia en la aplicación teórica y llevarlo a la práctica" 2. "requiere una serie de situaciones, de procedimientos, de construir espacio, donde se pueda realizarlo ordenadamente"	Formación no constructivista	La formación docente incongruente según las necesidades del estudiantado. Los requerimientos para la aplicación del constructivismo no están dadas por las autoridades.	Formación para la aplicación del constructivismo

3.2 ¿La formación profesional recibida por usted le formó para la aplicación del enfoque constructivista en su labor de formación de formadores? SI__ ¿Cómo lo aplica?			
FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
1. "Claro que si" "Si, si, totalmente" 2. "Me ha formado y me ha favorecido" 3. "da las herramientas para uno poderlo implementar" 4. "desde el hecho que tu concibas el alumno como el sujeto" 5. "dándole la participación al alumno y siendo uno el mediador del aprendizaje"	Formación adecuada	La formación recibida le ha preparado para la aplicación del constructivismo. No critican la misma sino que la ven como buena y válida.	Formación para la aplicación del constructivismo

11.3 ¿Cómo usted define su práctica, en función a los diversos enfoques metodológicos?			
FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS

<p>1. "está acorde con los planteamientos del constructivismo"</p> <p>2. "Yo no me encasillo en el tradicionalismo"</p> <p>3. "muy avanzada hacia el constructivismo"</p> <p>4. "Estamos indagando más allá de lo que es el constructivismo"</p> <p>5. "mi práctica es una práctica conectada hacia el crecimiento y desarrollo de ese ser humano"</p> <p>6. "se enfoca no solo al dominio de unos contenidos del currículo que está en un programa de estudio"</p> <p>7. "una práctica que atiende ese ser humano"</p> <p>10. "hemos utilizado algunas estrategias del enfoque crítico-reflexivo nos estamos saliendo de la frontera del aula"</p> <p>11. "implementación de proyectos"</p>	<p>La práctica educativa constructivista</p> <p>No se observó ambientación adecuada del aula</p> <p>Tienen ejemplos de cómo trabajan</p>	<p>Definen su práctica acorde al enfoque constructivista.</p> <p>En las observaciones se evidencian prácticas algo tradicionalista.</p> <p>Mayormente práctica que corresponde al enfoque.</p>	<p>Práctica educativa y constructivismo</p> <p>-Actitud hacia el constructivismo</p> <p><i>Llama la atención que este formador asume en principio el método crítico-reflexivo que considera más novedoso que el constructivismo. Lo cual conlleva a una tendencia de dejar el enfoque constructivista por este nuevo enfoque. En un momento en que el constructivismo está siendo cuestionado por su no aplicación. (Estamos indagando más allá de lo que es el constructivismo)</i></p> <p>Formación-práctica</p>
--	--	--	--

3.4 ¿Conoce usted cuáles son los planteamientos fundamentales del constructivismo?
SI ___ Especifique cuáles son:

FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
<p>1. "hay varias corrientes, Vigotsky con la zona de desarrollo próximo, Bruner el aspecto social y Chomsky enfoca los valores"</p> <p>2. "el constructivismo como una corriente preocupada por la forma en como el aprendizaje perdure en el ser humano"</p> <p>3. "aprendizaje fruto primero, de la experiencia, conexión de un nuevo saber con la realidad orientaciones que pueda dar una persona mucho más aventajada"</p> <p>4. "partir de ideas previas"</p> <p>5. "tener en cuenta elementos como lo que son la asimilación, acomodación, equilibrio, desequilibrio, conflicto cognitivo, recolección de experiencias previas, aprendizaje significativo"</p> <p>6. "Vigotsky que apunta hacia la transformación social del ser humano, Peaget va más con lo biológico, de Bruner de valores del humano"</p>	<p>Conocimiento de la fundamentos teóricos</p> <p>Conocimiento de los autores</p> <p>Dominio.</p>	<p>Diferentes enfoques del constructivismo, dominio de las principales teorías sobre el constructivismo.</p> <p>(interés + conocimientos</p> <p>Conocen de los autores y los conceptos fundamentales.</p>	<p>Formación educativa y constructivismo</p> <p>Dominio del Constructivismo.</p>
<p>7. "al principio se fue como muy tecnicista, muy intelectual y se olvido un poquito lo humano, que fue aportado por Chomsky"</p> <p>8. "no podemos olvidar lo que son las influencias culturales y sociales"</p> <p>9. "el aprendizaje, la inteligencia yo la miro en la habilidad de compartir con el otro"</p>	<p>Crítica al constructivismo</p>	<p>Crítica actitud hacia el constructivismo</p>	<p>Práctica educativa</p>

3.5 ¿Cómo usted identifica los saberes previos que trae su alumnado?

FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
<p>1. "yo hago un diagnóstico al inicio de la asignatura"</p> <p>2. "a través de una lluvia de ideas en el"</p>	<p>Identificación saberes previos</p>	<p>Formadores saben extraer los saberes previos.</p>	<p>Práctica educativa y formación docente</p>

<p>aula”</p> <p>3.”a través de una situación problemática en el aula”</p> <p>4.”a través de una mesa redonda en el aula”</p> <p>5.”preguntas que se lanzan”</p> <p>6.”de preguntas que lanzo al gran grupo”</p> <p>7.”haciendo un dibujo en la pizarra”</p> <p>8.”mediante la formulación de un problema”</p> <p>9.”mediante la resolución de un ejercicio”</p> <p>10.”a través de diálogo en circuito cerrado”</p> <p>11.”a través de películas que se les muestran algún mapa conceptual”</p> <p>12.”títulos que se le presentan”</p> <p>13.”a partir de preguntas directas a los estudiantes”</p> <p>14.”alguna vista fija”</p> <p>15.”de algunos videos cortos”</p> <p>16.”a través de pruebas escritas”</p> <p>17.” a través de pruebas diagnóstica”</p>		<p><i>La identificación de los saberes previos da lugar a la necesidad de nuevos contenidos.</i></p> <p><i>Según el constructivismo la identificación de los saberes previos es un proceso que se debe aplicar al principio de cada contenido. (yo hago un diagnóstico al inicio de la asignatura)</i></p>	
<p>18.”Al tratar un tema en específico ellos tienen que conocer la sociedad, de donde vienen, como se articulaba la sociedad, incluso les hago ver a ellos porque nosotros hablamos español y no hablamos inglés”</p>	Relación escuela sociedad	Trabajan aprendizajes significativos	<p>Contextualización del trabajo en el aula</p> <p>Rol docente</p>

3.6 ¿Cómo usted desarrolla aprendizajes significativos en sus estudiantes?

FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
<p>1.”lo primero es trabajar el aspecto motivacional”</p> <p>2.”la oportunidad de que ellos demuestren que tanto saben”</p> <p>3.”lanzarles retos a los estudiantes”</p> <p>4.”asigno una investigación”</p> <p>5.”no partíamos de cosas nuevas partíamos de eso que ellos sabían para operar”</p> <p>6.”lo que el estudiante sabe para que lo ponga en práctica en la solución del problema”</p> <p>7.”vaya de nuevo a la sociedad y lo ponga en práctica”</p> <p>8.”si no tiene la voluntad de construir el estudiante no lo logra”</p> <p>9.”parto siempre de una planificación”</p> <p>10.”organizar el proceso de manera grupal donde ellos, y colaborativo”</p> <p>11.”buscando diversas estrategias”</p> <p>12.”yo permito que sean ellos quienes hagan una clase”</p> <p>13.”Los primeros tiempos fue difícil”</p>	Conocimiento aprendizaje significativo	Valoración utilidad del constructivismo	<p>-Contextualización del trabajo en el aula</p> <p>Concepción constructivista</p>

3.7 ¿Conoce usted lo que plantea el Sistema Educativo Dominicano sobre el enfoque constructivista? SI__ Especifique que conoce de esos planteamientos:

FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
<p>1.”Claro que sí”</p> <p>2.”propone trabajar por dimensiones”</p> <p>3.”hay que trabajar por competencias”</p> <p>4.”propone realmente que los maestros</p>	Conocimiento del	Los formadores son capaces de identificar cuales planteamientos del sistema se	<p>El Constructivismo y la educación dominicana</p> <p>-Planteamientos del</p>

<p>apliquemos teorías“ 5.“la teoría que sustenta nuestro enfoque curricular es la teoría constructivista” 6.“se están dando los pasos para que los maestros iniciemos un proceso distinto” 7.“un alumno que sea crítico, reflexivo, colaborativo, cooperador” 8. “esta presentado totalmente en la teoría constructivista” 9.“habla de la zona de desarrollo próximo” 10.“contempla crear sujetos democráticos, libre, autónomo” 11.“el aprendizaje no es una calificación”</p>	<p>currículo Valoración del currículo</p>	<p>corresponden con el enfoque constructivista</p>	<p>constructivismo Conocimiento del Currículo dominicano</p>
<p>12.“está en teoría, bellissimo” 13.“eso está clarísimo en los fundamentos del currículo” 14.“hay elementos que imposibilitan a los docentes de básica 15.“hay una realidad triste de las escuelas los profesores no leen los documentos propios del sistema” 16.“se dejan transformar de aquellos maestros apegados a lo tradicional, señalándole: eso es porque es nuevo, escobita nueva barre bien” 17. “a veces los directores no asumen su papel al recibir los profesores nuevos” 18.“se meten a la carrera (rutina) de hacer las cosas más fáciles” 19.“aunque el discurso de los maestros es muy constructivista la práctica sigue siendo conductista” 20.“a lo hora de ejecutarlo y llevarlo a la práctica creo que tiende a lo conductista” 21.“el currículo plantea la transformación mas ambiciosa del siglo”</p>	<p>Currículo Constructivista Perfil del estudiante de magisterio.</p>	<p>Crítica a la aplicación del constructivismo Formadores valoran el contenido del currículo. Formadores conocen y valoran el currículo. Problemas con el perfil del estudiantado de magisterio.</p>	<p>-Valoración del constructivismo y la realidad de la escuela La realidad de la escuela y el enfoque constructivista</p>

3.8 ¿Conoce usted qué plantea la Ley de Educación Superior sobre el enfoque constructivista? SI__ Explique que plantea			
FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
<p>1.“a nivel de los documentos todos van en la línea de constructivismo”</p>	<p>Desconocimiento de la Ley</p>	<p>No conocen lo que plantea la ley sobre el enfoque constructivista.</p>	<p>-Valoración de lo contenido en la Ley de Educación Superior sobre el constructivismo.</p>
<p>2.“creo que la universidad se ha quedado un poquito rezagada de lo que es el constructivismo” 3.“yo creo que realmente aquí si es triste la situación” 4.“creo que está mas débil que a nivel medio y a nivel básico” 5.“entiendo que tiene que operarse un cambio de actitud en los catedráticos” 6.“a nivel superior también tiene que producirse el cambio” 7.“a la hora de aplicar no se cumple totalmente”</p>	<p>Crítica ley Educación Superior</p>	<p>Las universidades no están acorde con la propuesta constructivista</p>	<p>-Valoración de lo contenido en la Ley de Educación Superior sobre el constructivismo.</p>

3.9 ¿Considera usted que el programa de formación profesional del Recinto Luis Núñez Molina es constructivista? SI__ ¿Por qué?			
FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
1."Claro que sí" 2."Si, totalmente" 3."está basada en los principios del constructivismo" 4."Se ha hecho un esfuerzo para ir al constructivismo" 5."estamos caminando hacia el constructivismo" 6."prima lo cognitivo con respecto de contenidos en el pensul" 7."somos más bien guías y facilitadores" 8."la concepción constructivista permea todo, todo el programa de formación"	Valoración centro con práctica constructivista LNM Buena valoración	El recinto LNM responde a la formación constructivista El recinto LNM cuenta con una buena aceptación	-Efectividad de la formación para la aplicación del constructivismo
9."lo conceptual estaba por encima" 10."creo que deberá ser más equiparado en tipos de contenido"			

3.10 ¿Considera usted que desde la formación docente es posible contribuir para la aplicación del constructivismo? SI__ ¿Cómo?			
FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
1."Si " 2."Trabajamos para eso " 3."le damos las herramientas " 4."damos las herramientas para cuando lleguen a sus escuelas su desempeño evidencie una presencia de querer aplicar muchas de esas estrategias" 5."estamos haciendo un esfuerzo en las aulas para llegar a ser" 6."nuestros egresados llevan cosas nuevas" 7."están abiertos al cambio" 8."comienzan a implementar técnicas" 9."graduado de esta institución hacen buen trabajo y aplican técnicas novedosas" 10."yo creo que si que lo puede aplicar"	Adecuación formación docente	La formación del recinto LNM es adecuada a la práctica del constructivismo	-Efectividad de la formación para la aplicación del constructivismo.
11."faltan pasos, faltan lecturas, faltan reflexiones que nos permitan decir estoy operando a través de un enfoque constructivista" 12."cuando ellos se van a sus aulas se pierden" 13."transferir de ellos llevarles ahí es que se complica la cosa" 14."incongruencia entre lo que hacemos aquí y en lo que vemos reflejado en la práctica de aula del maestro egresado"	Inconvenientes de la formación	Falta de correlación entre la formación recibida y la práctica educativa	Formación docente y práctica educativa

3.10-B Pregunta que surgió... Le escucho y si le interpreto bien usted dice que se hace un trabajo en la formación, pero cuando llegan a la práctica el trabajo que se hizo y los logros como que se van perdiendo?			
FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
1."estamos dándoles las pautas" 2."estamos diciéndoles cuál es la realidad" 3."el cambio social lo vamos hacer nosotros en las aulas"	Realidad socio-económica	Las condiciones socio-económicas son desfavorable para la aplicación del constructivismo	Formación docente y desempeño del rol. Condiciones que impiden la aplicación del

humano” 15. “Manejo político en los ascensos” 16. “Poco mérito por tiempo, estudio y desempeño”			
---	--	--	--

3.14 ¿Cuál es su valoración sobre la aplicación del constructivismo en la educación dominicana?			
FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
1. “es una aplicación un poco tímida para el tiempo que tenemos” 2. “muchas escuelas están muy lejos de aplicar el constructivismo” 3. “si cierro los ojos y pienso en el maestro de 30 años atrás y veo al de hoy, y no se observan cambios” 4. “tengo una valoración positiva” 5. “yo lo valoro positivo” 6. “como país hemos hecho varios intentos de aplicar estas corrientes” 7. “se va avanzando en la aplicación del modelo” 8. “se va avanzando a nivel nacional”	Falta de aplicación Rechazo al cambio Avance tímido	Se da una situación de falta de aplicación que puede resultado de rechazo al cambio	Valoración de la realidad de la escuela -Actitud ante el constructivismo
9. “a nivel de los libros de textos yo creo que si hay una intensión” 10. “programación corresponden a lo que es el enfoque del constructivismo” 11. “aunque el discurso es muy constructivista, en las aulas se dan muchas situaciones conductistas”		Prevalece un discurso pero no una práctica constructivis-ta.	Valoración de la realidad de la escuela Actitud ante el constructivismo

ANEXO II: Proceso de Codificación

2.2 Tabla #2: Codificación Abierta, segundo momento. Datos Profesorado en servicio.

FASE: Análisis de los datos, desarrollo de categorías iniciales.

3.1 ¿Cuál es su valoración sobre la formación que recibió en el Recinto Luis Napoleón Núñez Molina?			
FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
1. “muy buena” 2. “integradora” 3. “muy completa” 4. “muy valiosa realmente” 5. “nos empujaron bastante bien” 6. “profesores que están muy preparados”	Formación adecuada	Los egresados/as del recinto LNM tienen una valoración muy positiva de la formación recibida.	Valoración de la Formación docente recibida

3.2 ¿El programa de formación de este Recinto es constructivista? Si ___ No ___ Justifique:			
FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
1. “Sí, claro que sí” 2. “es constructivista porque integra todas las materias” 3. “se da una enseñanza globalizada” 4. “Estaba un poco cargado al principio” 5. “muy atinado” 6. “muy adaptado a lo que en realidad	Formación adecuada Constructivista Buena valoración del programa	Los egresados/as del LNM valoran como buena la formación.	Valoración de la formación docente recibida

estamos viendo ahora en el quehacer pedagógico” 7.”sientas la necesidad de buscar mas a fondo”			
---	--	--	--

3.3 ¿La formación profesional recibida por usted le ha formado para la aplicación del enfoque constructivista? Si ___ No___ Explique:

FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
1.”Me ha formado” 2.”tanto personal, para mi hogar, para mi familia y la institución.” 3.”Si me ayudo mucho 4.”la metodología de la lectoescritura es muy valiosa y aplicable al aula” 5.”No el cien por ciento” 6.”siempre hay debilidades, pero si creo que con un poquito mas de capacitación el trabajo sería más eficaz”	Formación adecuada constructivismo.	Valoran que recibieron buena formación. <i>En la observación hubo discrepancia</i>	Formación educativa y constructivismo

3.4 ¿Conoce usted los planteamientos fundamentales del enfoque constructivista? SI___
¿Cuáles?

FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
1.”Si los conozco” 2.”Peaget donde integra la socialización” 3.”La formación de lenguaje integrar” 4.”el niño aprende a través del entorno” 5.”está la propia construcción del conocimiento” 6.”la zona de desarrollo próximo planteadas por Vigotsky” 7.”el constructivismo también en forjar valores en los estudiantes, saber aprender, saber hacer, saber ser” 8.”para fomentar la paz”	Limitado conocimiento	Existe un limitado conocimiento en relación a lo planteado en el currículo sobre el constructivismo Tienen ideas sueltas.	Formación docente

3.5 ¿Conoce usted lo que plantea el Sistema Educativo Dominicano sobre el enfoque constructivista? SI___ Especifique que conoce de esos planteamientos:

FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
1.”que sea una educación de calidad” 2.”aprender para la vida 3.”para que el estudiante dominicano pueda competir con otros países” 4.”plantea trabajar las bases sobre la lectoescritura” 5.”Partir de la realidad de los estudiantes” 6.”parpar la realidad y partir de ella” 7.”insertarte en la comunidad”	Limitado conocimiento	Existe limitado conocimiento en relación a lo planteado en el currículo sobre el constructivismo	Currículo dominicano y constructivismo <i>En las observaciones estos conocimientos no se desarrollaron.</i>

3.6 ¿De los siguientes planteamientos cuáles se corresponden con el enfoque constructivista?

FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
1.”Es un paradigma ampliamente desarrollado desde la psicopedagógica que apunta a que el docente sea un mediador en el proceso de enseñanza” 2.”Es la construcción que el alumnado hace mediante la interacción con otros o con diferentes materiales que provoquen la manipulación y experimentación”	Limitado conocimiento	Existe limitado conocimiento en relación a lo planteado en el currículo sobre el constructivismo	Formación docente

3."Es la estrategia de aprendizaje que el alumnado logra a partir de lo que el/la docente dice o hace y por el cual éste es recompensado mediante calificación, aprobación y reconocimiento"	Limitado conocimiento	Existe una tendencia al conductismo, por medio de refuerzos.	Práctica fundamentada en motivación por calificación y reforzadores.
--	-----------------------	--	--

3.7 ¿Usted aplica el constructivismo en su práctica pedagógica? SI__ ¿De qué manera? NO__ ¿Por qué? ¿No sabe?

FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
1."Claro que si" 2."Parto de sus experiencias previas" 3."motivación continúa en la clase" 4."valoro todo lo que los estudiantes hacen" 5."a veces hay flaqueza que en ocasiones uno deber recurrir a lo tradicional" 6. "Lo aplico en parte"	Limitada aplicación	No se fundamentan con claridad la aplicación	Práctica educativa y Constructivismo Constructivismo versus tradicional
1."no todo lo tradicional está descartado" 2."hay cosas que uno debe retomar" 3."en el proceso de la lectoescritura" 4."tu necesitas recurrir a diferentes medios" 5."necesitas hacer uso de ello y ampliar de ellos y de otros" 6."muchas veces se descarta el libro "Nacho", pero no es la forma en que el libro está elaborado, sino la forma en que tu lo utilices"	Limitada aplicación	Evidencia tener confusión. Limitado a la aplicación de la lecto-escritura.	Práctica educativa y Constructivismo Constructivismo versus tradicional Dificultades en la aplicación.

3.8 ¿En su práctica, cómo ha ido desarrollando la construcción del conocimiento, utilizando la estrategia de los saberes previos de sus estudiantes?

FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
1."Parto de lo que ellos traen" 2."dependiendo de lo que ellos traen, ya yo se por donde partir" 3."seguir desarrollando los demás temas porque ya ellos me dominan ese" 4."a través de los conocimientos que ellos traen"	Dominio limitado Filas indias	Se expresa una segmentación del conocimiento, sin embargo este se da de manera procesal.	Práctica Educativa y constructivismo Práctica tradicional

3.9 ¿Cómo has desarrollado la capacidad de los estudiantes para producir aprendizajes significativos?

FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
1."Integrando el grupo, materias y saberes" 2."A través de diversas estrategias" 3."las estrategias que ellos hacen contacto uno con el otro" 4. "Les trabajo con su propia realidad".	Aplicación limitada	La formulación propuesta no evidencia un dominio adecuado de la estrategia Estas estrategias no hacen significativo un aprendizaje	Práctica Educativa y constructivismo

3.10 ¿Cómo se logra el andamiaje en el proceso de enseñanza de un contenido?

FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
1."No estoy muy clara con el término andamiaje" 2."podría ser auxiliándome de recursos que me ayuden a construir un nuevo conocimiento" 3."aprovechando como ya hemos dicho los saberes previos de los estudiantes"	Desconoce andamiaje	La formulación propuesta no evidencia un dominio adecuado de lo planteado por el andamiaje	Formación docente

4."la diversidad de los materiales que te ayudan a la construcción de saberes"			
--	--	--	--

3.11 ¿Cómo usted se siente afectivamente con este enfoque constructivista			
FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
1."Yo me siento positiva" 2."dispuesta al cambio" 3."lo estoy empleando en las aulas" 4."viéndolo del aspecto que yo quiero lo mejor para mis estudiantes y mi país" 5."Siento que es muy bueno, muy importante, muy valioso" 6."Placer es uno, satisfacción al ver los logros" 7. "Que exigen mucho y pagan poco, eso afecta la imagen de un maestro". 9. "me siento bien con la parte que aplico" 10. "Desmotivada" 11. "Falta de tiempo"	Manifestación de satisfacción Manifestación de insatisfacción	La aplicación del constructivismo le genera un estado de satisfacción	Sentimientos generado por aplicación del constructivismo

3.11-B Pregunta que surgió... ¿Es posible el cambio al constructivismo?			
FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
Dependiendo de cómo tu te vayas planificando	Incoherencia	Confusión de conceptos	Poco dominio

3.12 ¿Cuáles condiciones básicas se necesitan para se de la enseñanza constructivista en las escuelas?			
FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
1."Que lleguen todos los recursos a las aulas" 2."integrar los profesores dispuesta a cambiar" 3."profesores sean positivos" 4."factor tiempo" 5."poco descanso" 6."mas tiempo para planificar" 7."darle más participación a los estudiantes" 8."que el maestro se descentralice deje de ser el y de mas participación a los demás" 9."erogación de recursos económicos" 10."recursos materiales del aula " 11."Un ambiente adecuado" 12."la creación de un espacio físico adecuado" 13."El tiempo solo da para calentar la comida" 14. "Hay maestros cobra cheque, que no cogen lucha"	Mejora condiciones de trabajo	La aplicación del constructivismo se condiciona a factores ambientales, didácticos, apoyo del sistema, tiempo, ausencia de recursos materiales, y la actitud favorable del profesorado. Constituyendo esta ultima lo fundamental.	Práctica educativa y realidad de la Escuela

3.12-B Pregunta que surgió... ¿Y a nivel del Sistema que tú percibes? ¿Cuál tu valoración sobre la actitud y voluntad de las autoridades en los diferentes niveles?			
FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
1."el sistema educativo está aportando mucho" 2."nos traen recursos" 3."algunas escuelas no llegan los recursos" 4."esta escuela cuenta con muchos recursos"	Mejora condiciones de trabajo	La aplicación del constructivismo se condiciona a factores ambientales, didácticos, apoyo del sistema, tiempo, ausencia de	Práctica educativa y realidad de la Escuela

5."nos faltan muchos como televisión, computadoras" 6. "Muchos maestros no quieren estudiar" 7. "no hay apoyo de los padres" 8. "hay problemas de actitud" 9. "en las escuelas hay problemas de organización de aulas".		recursos materiales, y la actitud favorable del profesorado. Constituyendo esta ultima lo fundamental.	
10. "la misma sociedad no le da validez al maestro"	Mejora de imagen y estatus del maestro.		

3.13 ¿Cuál es su valoración sobre la aplicación del enfoque constructivista en la educación dominicana?

FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
1."para que sea un cien por ciento" 2."hay que mandar a las escuelas más recursos" 3."Dar a los maestros los talleres necesarios y los maestros no se queden en las casas" 4."dicen es todo lo mismo" 5."están indispuesto al cambio" 6."Motivar más los maestros con incentivo de pago" 7."el salario es bajo." 8."facilidades de estudios" 9."en universidades" 10. "que se motive para aplicarlo" 11. "falta acercamiento y orientación de los padres" 12. "el profesor debe ser mas responsable"	Faltan condiciones	La aplicación del constructivismo esta condicionada a diversos factores dentro y fuera del contexto escolar.	Valoración aplicación del constructivismo

3.13-B Pregunta que surgió... ¿Y esas personas que se niegan que no quieren el cambio, cuáles serán las causas?

FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
1."Porque están muy apegados a lo tradicional" 2."porque piensan que esa manera que utilizan le da resultado"	Resistencia al cambio	Se mantiene un apego a lo tradicional, porque le resulta favorable	Valoración personal sobre el constructivismo.
3. "los profesores no quieren estudiar, no quieren afanar" 4. "se aíslan"	Resistencia a estudiar y capacitarse.	Se trabaja saliendo del paso	Baja valoración personal y de su profesión.

ANEXO II: Proceso de Codificación

2.3 Tabla #3: Codificación Abierta, segundo momento. Datos Estudiantes de Magisterio.

FASE Análisis de los datos, desarrollo de categorías iniciales.

3.1 ¿Cuáles cree usted son las principales condiciones para el aprendizaje de la metodología constructivista?			
FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
1.“el maestro deje de ser el centro de atención en el aula” 2.“el maestro no debe ser la figura principal” 3.“deben ser mediadores y guías del aprendizaje” 4.“deje de ser el centro de atención en el aula”	Estudiante como centro	El docente debe asumir un rol descentralizado en su práctica educativa	Práctica educativa y constructivismo -Rol docente
5.“Dejar atrás la educación y la metodología tradicional” 6.“debe partir de los conocimientos previos que tengan los estudiantes” 7.“el profesor debe abrirles las puertas de la investigación al estudiante” 8.“Olvidarse un poco de los libros de textos y utilizar nuevos mecanismos y estrategias”	Estudiante como centro	El docente debe asumir un rol descentralizado en su práctica educativa	Valoración sobre el constructivismo. -Cambio de metodología Formación docente y práctica educativa

3.3 ¿Cree usted que es posible contribuir con la producción del aprendizaje significativo en el estudiantado? SI_x_ ¿Cómo?			
FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
“Dejando atrás la memorización” “donde no se trabaje con memorización” “partiendo de los conocimientos que estos tengan” “comprendiendo sus necesidades y aclarando sus dudas”	Es posible	La práctica estará en relación al uso de estrategias	-Asumir las estrategias constructivistas

3.4 ¿Cree usted que es posible el conocimiento de los saberes previos que trae el estudiantado? SI_x_ ¿Cómo? ¿Para qué?			
FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
1.“a través de estos saberes podemos darnos cuenta en el nivel que se encuentran” 2.“Interactuando con ellos” 3.“haciendo preguntas pertinentes y que interesen al estudiante” 4.“punto de partida para impartir la clase” 5.“nos damos cuenta de la capacidad de cada estudiante” 6.“poder estar al tanto de los conocimientos que tiene” 7.“para saber que metodología y estrategia debemos utilizar”	Es posible	Muestra conocimiento de la estrategia	-Dominio estrategias constructivistas

3.5 Si usted tuviera que explicar sobre el constructivismo, ¿cuáles de los siguientes enunciados escogería? Márquelos por favor: Otra que usted considere:			
FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
1.“Conjunto de acciones a desarrollar en	Falta de dominio del	Se evidencia falta de	Concepción constructivista

el aula que permiten la adquisición de conocimientos precisos y acabados” 2.“Conjunto de acciones a desarrollar en el aula que permiten la adquisición de conocimientos precisos y acabados” 3.“Conjunto de acciones a desarrollar en el aula que permiten la adquisición de conocimientos precisos y acabados”	planteamiento	conocimiento sobre lo que es el constructivismo.	
---	---------------	--	--

3.6 ¿Considera usted que el programa de formación profesional que desarrolla esta Institución le forma para la aplicación del constructivismo? Sí -No ¿De qué Manera?

FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
1.“permitir que los estudiantes interactúen” 2.“flexible y abierta” 3.“formar estudiantes con nuevas visiones y enfoques al momento de presentarse con diferentes situaciones”	Formación incompleta	La formación carece de los elementos necesarios y suficientes. Las respuestas no son precisas.	Formación y constructivismo
4.“solo se preocupan porque aprendamos teorías” 5.“cuando llegamos a las aulas por lo regular no sabemos que hacer”			Realidad de la formación docente

3.6 ¿Cuál es su valoración sobre la aplicación del constructivismo en la educación dominicana?

FRASES-FRAGMENTOS	CALIFICATIVOS NOMINALES	CONCEPTOS	CATEGORIAS
1.“maestros que todos los años hacen lo mismo” 2.“solo transmiten la información y los estudiantes la reciben” 3.“los maestros usan unos métodos tradicionalistas” 4.“los profesores no trabajan sobre el constructivismo” 5.“deben usar nuevas metodologías y estrategias”	Falta de aplicación	La práctica educativa está enmarcada en lo rutinario y tradicional.	Realidad de la práctica educativa

NOTA:
En el cuadro de frases-fragmento:
Resaltado en azul = responden a la pregunta.
Resaltado en verde = Valoraciones personales

Ultima Página

ANEXO II: Proceso de Codificación

2.4 Tabla #4: Guía de Discusión. Grupo focal con autoridades educativas Octubre, 2008

Preguntas generadoras de debate: <i>triangulando</i>
1. En esta investigación se evidenció que el conocimiento que tiene el profesorado del Nivel Básico sobre el constructivismo es limitado. ¿Qué opinan de estos resultados?
2. El profesorado en servicio y los formadores, expresa sentirse muy satisfecho con el enfoque constructivista pero exteriorizaron algunas expresiones de insatisfacción como la desmotivación para aplicarlo, por falta de tiempo y mal manejo político en los cargos. ¿Qué opinión le merece esto en el componente afectivo?
3. Se señaló que hay descuido con la supervisión que el sistema debe hacer para el cumplimiento de los cambios, en este caso la asunción del constructivismo. ¿Qué opinan sobre ello?
4. Presentan algunas situaciones que ellos dicen le impide aplicar el constructivismo como la desmotivación para aplicarlo, por falta de tiempo y mal manejo político en los cargos. ¿Qué opinión le merece esto?
5. Hablan también sobre las condiciones de trabajo:
6. Dicen también del poco tiempo para descansar:
7. Se señaló que no se toman Medidas y sanciones con profesores que hacen faltas leves y graves. ¿Qué ocurre ahí?
8. Se presentó como una dificultad también el hecho de la baja valoración del trabajo del profesorado. ¿Qué opinan?
9. Se cuestiona la Actitud que tiene el profesorado frente al constructivismo. ¿A qué se debe esto desde su consideración?

ANEXO II: Proceso de Codificación

2.5 Tabla #5: Resultados grupo focal, autoridades educativas Octubre 2008.

La directora del Distrito la señora Isabel Ureña después de aprobar la solicitud sobre la realización de un grupo focal con autoridades educativas, designa a 4 técnicas que me reciban y participen del mismo.

Después del saludo y autopresentación, procedo a explicar el propósito del grupo focal, hago un muy breve recuento de la tesis doctoral que realizó, para situarlas en el proceso de investigación.

Presente los temas a discutir uno por uno, al tiempo que dejaba fluir el debate, después de cada interrogante:

1. En esta investigación se evidenció que el conocimiento que tiene el profesorado del Nivel Básico sobre el constructivismo es limitado. ¿Qué opinan de estos resultados?
Los recién graduados lo aplican más que los profesores viejos en el sistema. Los nuevos lo aplican. Aplicar el constructivismo es una decisión personal independientemente de nuevo o viejo. Depende si lo adoptan o no lo adoptan. No lo han valorado, depende de la instrucción parece que creen que es nuevo y se resisten, también ha fallado el seguimiento. Se le está formando bajo esa línea constructivista, el seguimiento está fallando, hay escasez de técnicos para el seguimiento.
2. El profesorado en servicio y los formadores, expresa sentirse muy satisfecho con el enfoque constructivista pero exteriorizaron algunas expresiones de insatisfacción como la desmotivación para aplicarlo, por falta de tiempo y mal manejo político en los cargos. ¿Qué opinión le merece esto en el componente afectivo?
El maestro ve el desarrollo a nivel del bolsillo, muestran mucho interés por el salario. Si tú vas ahora con el aumento que se le hizo, veras otras caras, están contentos con el aumento. Su práctica de aula mejora temporalmente, si gano bien estoy bien, porque estoy alegre.
3. Se señaló que hay descuido con la supervisión que el sistema debe hacer para el cumplimiento de los cambios, en este caso la asunción del constructivismo. ¿Qué opinan sobre ello?
Reconocemos debilidades en la supervisión, debido a que las y los técnicos distritales del nivel básico no son suficientes y además, en muchas ocasiones tienen que asumir otras funciones descuidando las suyas.
4. Presentan algunas situaciones que ellos dicen le impide aplicar el constructivismo como la desmotivación para aplicarlo, por falta de tiempo y mal manejo político en los cargos. ¿Qué opinión le merece esto?
Que no es así como formadores y profesores dicen, pues para los nombramientos se están haciendo concursos en los cuales se asigna el cargo al más preparado independientemente del partido político al que pertenezca. En relación a la motivación, afirmaron que el profesorado ahora mas que nunca está contento con el aumento que recibió, pero que dentro de poco tiempo estará igual de triste, que es solo los primeros meses del aumento.
5. Hablan también sobre las condiciones de trabajo:
Ahora se mandan recursos, todos los libros y materiales didácticos necesarios. Sin embargo hay muchas quejas de todos lados de que no lo usan y lo dejan dañar en muchos casos no en todos.
6. Dicen también del poco tiempo para descansar:
El factor tiempo ellos son quienes muchas veces se cargan, porque hasta los domingos tienen grupos de prepara. Mejor se cargan más cada día. No se toman sus vacaciones, trabajan en sus casas con refuerzos.
7. Se señaló que no se toman Medidas y sanciones con profesores que hacen faltas leves y graves. ¿Qué ocurre ahí?
Se toman las medidas reguladoras. Pero la ADP defiende al maestro aunque no cumpla. Hay de un maestro que se sancione te cae arriba la ADP.
8. Se presento como una dificultad también el hecho de la baja valoración del trabajo del profesorado. ¿Qué opinan?
Se está depurando por medio de los concursos. Es cierto hay casos que se gradúan hasta con honores y cuando están nombrados se le olvida el conocimiento. Ahora mismo el sistema está captando mucha gente buena. Se está mejorando mucho, se están construyendo muchas aulas, mejorando espacios, construyendo muchas escuelas, pero sí hacen falta.
9. Se cuestiona la Actitud que tiene el profesorado frente al constructivismo. ¿A qué se debe esto desde su consideración?
Actualmente hay diferencias de actitudes por la mejora salarial. Realmente se están nombrando por concurso por capacidad y formación. A partir de la evaluación y los aumentos cambio, para la evaluación se buscó una empresa fuera del sistema, la actitud cambió, aunque el cambio sea por pocos meses. Esta clase magisterial no es fácil.

III- Documentos

- 3.1 Carta de aprobación del Recinto Luis Núñez Molina
- 3.2 Carta solicitud grupo focal
- 3.3 Afiche y Brouchur del Recinto Luis Núñez Molina
- 3.3 Programa (Pensum) Licenciatura Nivel Básico
- 3.4 Mapa de República Dominicana, Provincia de Santiago y Licey

3.1 Carta de aprobación del Recinto Luis Núñez Molina

Santiago, Rep. Dom.
12 de julio de 2007

Señor:
Franco Ventura Coronado, M. A.
Vicerrector del Recinto
Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña,
Recinto Luis Napoleón Núñez Molina
Su Despacho

Vía:
Señora Martha Teresa Gabot
Directora Académica



Distinguidas Personalidades:

Grato placer elevame a esta Institución de Formación Docente y a sus personas, soy Luz Mercedes Rosa Estrella, Psicopedagoga, Directora de Educación Continuada y Extensión Universitaria de la UAPA, estudiante del Doctora en Educación para América Latina, de la Universidad Estatal a Distancia, de Costa Rica.

En este momento estoy cursando el Seminario de Graduación III de dicho Doctorado y como requisito de este Seminario debo formalizar el acceso al campo de investigación. El campo que he seleccionado es el que ustedes dignamente dirigen, ya que lo considero un proyecto modelo que ha venido desarrollando programas de formación de mucha calidad.

Estoy trabajando el tema: "Configuración de las actitudes del profesorado frente al Constructivismo, desde la formación docente y la práctica educativa." El estudio que llevaré a cabo es de carácter transversal, es decir, los datos se recogerán en un solo momento, se aplicarán instrumentos y se realizarán algunas observaciones, así como también se revisaran documentos institucionales como de información general, programas, entre otros.

De manera formal, estoy solicitando su anuencia y autorización para poder realizar intervenciones investigativas en el mismo.

Esperando contar con su colaboración de siempre y la del profesorado.

Muy atentamente,


Luz Rosa Estrella, M. A.
Doctorante

III- Documentos

3.2 Carta solicitud grupo focal

*Santiago, Rep. Dom.
30 de septiembre 2008*

Señora
Isabel Ureña, M. A.
Directora Distrito Educativo 03
Regional de Educación 08

Distinguida señora:

Soy Luz Rosa Estrella, curso actualmente el Doctorado en Educación para América Latina, en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Actualmente estoy en la fase de Tesis, la cual la estoy desarrollando en el Recinto Luis Napoleón Núñez Molina y en Centros Educativos donde laboren egresados de este Recinto, los cuales pertenecen al Distrito Educativo que usted dignamente dirige.

Estoy trabajando con el tema del Constructivismo en la Educación Básica dominicana, un estudio a partir de las actitudes del profesorado. En estos momentos se hace necesario, como resultado de la evolución de la investigación, discutir con técnicos distritales, a demás de su participación si le es posible, unos cuestionamientos que aluden directamente al sistema educativo.

Le solicito sus técnicos puedan recibirme el próximo lunes 6 de octubre, usted designará las personas que puedan prestarme su ayuda. Solicitándole muy encarecidamente que usted pueda estar presente.

A la espera de su colaboración,

Cordialmente,

Luz Rosa Estrella, M. A.
Doctorante

III- Documentos

3.3 Brouchur del Recinto Luis Núñez Molina

BIOGRAFÍA DE
LUIS NAPOLEÓN NÚÑEZ MOLINA





Nació en Ceiba de Madera, Moca el 10 de enero de 1910. Fueron sus padres los señores Luis Napoleón Núñez Morel y Apolonia Molina. Perdió a su madre a la edad de 7 años, quedando bajo el amparo del padre.

La escuela primaria de Tamboril fue su primer escalón. Allí enseñó con celo profesional que a pocos caracterizaba; hizo suyas las inquietudes no sólo de la escuela, sino de toda la comunidad, lo que lo convirtió en maestro preferido, compañero y amigo de todos. "Aprender para enseñar", fue siempre su ideal.


En el 1936 contrajo matrimonio con Mercedes Salcedo. Tuvo siete hijos.

Escaló distintas posiciones en el campo de la educación, fue docente y ocupó diversas funciones en la SEE. Su último cargo fue Director General de Educación Primaria.

Representó dignamente al país en diferentes universidades extranjeras. Investigador infatigable, miembro de la Comisión Nacional de Geografía. Autor de libros de historia y geografía, el más importante es "Territorio Dominicano"; fue, además, escritor de artículos de periódicos nacionales. Su obra más valiosa fue la creación de la Escuela de Formación de Maestros/as de Licey al Medio, Santiago, hoy Recinto del Instituto de Formación Docente Salomé Ureña de Henríquez, que honrosamente lleva su nombre.







Licey al Medio, Santiago
Tels.: 809-580-7152, 580-7224



**INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN DOCENTE
SALOMÉ UREÑA**
RECINTO
LUIS NAPOLEÓN NÚÑEZ MOLINA

*Más de medio siglo
aportando a la Educación.*




RESEÑA HISTÓRICA DE LA INSTITUCIÓN

El Recinto Luis Napoleón Núñez Molina está ubicado en el municipio de Licey al Medio, Centro de la Región Cibaeña, a 8 Kms. de la Ciudad de Santiago de los Caballeros. Fue fundado el 24 de septiembre del año 1950, su primer director fue el profesor Luis Napoleón Núñez Molina, a quien debe su nombre.

Tiene su principal referente, en Eugenio María de Hostos, quien en el año 1879, creó la Escuela Normal "La Núñez Molina como la reconoce la comunidad, ha vivido un proceso constante de preparación hasta pasar a ser institución superior.

La normal de Licey al Medio, se inicia con 50 estudiantes de ambos sexos, procedentes de diferentes comunidades de esta región. Los estudiantes gozaban de una beca, ingresaban al centro con el 8vo. aprobado y después de dos años adquirían el título de Maestro Normal Rural. En ese entonces el pensum contaba con un fuerte componente agropecuario.

A lo largo de sus 56 años de historia ha tenido diferentes nombres: Pedro Molina (1950-1961), Teodoro Heneken (1961-1971), Escuela Normal Luis Napoleón Núñez Molina (1971-1993), Escuela Normal Superior Luis Napoleón Núñez Molina (1993-2001), Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña Recinto Luis N. Núñez Molina (2001 hasta la actualidad). También, ha tenido diferentes planes de formación docente en sus programas de Formación Inicial: Maestro Normal Rural, Maestro Normal Primario, Profesorado en Educación Básica, Licenciatura en Educación Básica, profesorado en el Nivel Inicial, Licenciatura en el Nivel Inicial. En su programa de capacitación Docente ha trabajado con: Plan Sierra, Profesionalización de Maestros Primarios, Proyecto de Profesionalización de Maestros, Bachilleres en Servicio, Capacitación a Distancia, Habilitación Docente de profesionales de otras áreas que se desempeñan en el quehacer educativo.



Misión: Formar y capacitar docentes con las competencias y valores necesarios para responder a las demandas del Sistema Educativo Dominicano.

Visión: Ser una institución de formación docente comprometida con el desarrollo de la sociedad dominicana, consciente de su rol en el proceso de formación de maestros/as; en cuya calidad de desempeño deberán conjugarse los lineamientos institucionales y el manejo efectivo de las necesidades educativas y las situaciones concretas de los diversos contextos socioculturales.

OFERTA CURRICULAR
La oferta curricular del Recinto abarca los programas Formación y Capacitación.

En el programa de Formación Inicial se oferta:

- Becados por el Gobierno Dominicano a través de la SEE
- Licenciatura en Educación Básica
- Licenciatura en Educación Inicial

En el programa de Capacitación se oferta:

- Becados por el Gobierno Dominicano a través del INAFOCAM
- Licenciatura en Educación Básica
- Licenciatura en Educación Inicial desde el bachillerato
- Programa de Habilitación Docente.

A partir del año 2006 se están ofertando programas de especialidades y diplomados. Actualmente, (en el presente año 2007), se desarrolla un Diplomado en Equidad y Género. Próximamente se ofrecerán Maestrías en Matemáticas, Ciencias Sociales de la Naturaleza y Gestión de Centros Educativos.

ORGANIGRAMA INSTITUCIONAL

Vicerrectoría Ejecutiva

Departamento Académico	Unidad de Registro	Contabilidad
Unidad de Admisiones	Unidad de Evaluación	Secretarías
Unidad de Orientación y Servicios Estudiantiles	Unidad de Investigación Extensión y publicaciones	Servicios de Mayordomía
Unidad de Post-Grado y educación Permanente	Unidad de Recursos para el aprendizaje	
Unidad de Egresados	Unidad de Apoyo a la Docencia	
Area de Lengua Española y Extranjeras	Area de Matemáticas	
Area de Ciencias Sociales	Area de Ciencias de la Naturaleza	
Area de Sociopsicopedagogía	Area de Práctica Docente	
Area de Ciencia y Tecnología	Area de Educación Inicial	

III- Documentos

3.4 Programa (Pensum) Licenciatura Nivel Básico



III- Documentos

3.5 Mapa de República Dominicana, Provincia de Santiago y Municipio de Licey

