

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA  
ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN**

**TEMA**

**EL PROCESO EDUCATIVO DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES  
EN EL PRIMER CURSO DEL PRIMER CICLO DEL NIVEL MEDIO  
EN LOS LICEOS DEL DISTRITO EDUCATIVO 08-06 DE LA  
REGIONAL 08 DE SANTIAGO Y UN ESTUDIO DE CASO EN UN  
LICEO DE LA CIUDAD**

Tesis de Graduación sometida a la consideración del Tribunal Examinador del Programa Doctorado Latinoamericano en Educación de la Escuela de Ciencias de la Educación, para optar por el grado académico de Doctorado en Educación

**GREGORIA MILADYS FRANCISCO**

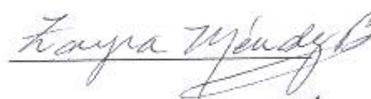
**REPÚBLICA DOMINICANA  
2 009**

**EL PROCESO EDUCATIVO DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES  
EN EL PRIMER CURSO DEL NIVEL MEDIO EN LOS LICEOS  
DEL DISTRITO EDUCATIVO 08-06 DE LA REGIONAL 08 DE  
SANTIAGO Y UN ESTUDIO DE CASO EN UN LICEO DE LA  
CIUDAD**

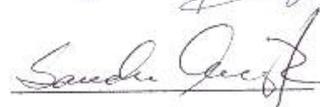
## TRIBUNAL EXAMINADOR

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.

Dra. Zayra Mendez Barrantes  
Sistema de Estudios de Posgrado



Dra. Sandra Arauz Ramos  
Representante Escuela de Educación



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



Dra. Rosa Elena Cerdas Sáenz  
Directora de Tesis



Dra. Delfilia Mora Hamblin  
Lectora de Tesis



Dr. Luis Rdo. Villalobos Zamora  
Lector de Tesis



Tesis defendida por:



Gregoria Miladys Francisco

## DEDICATORIA

**A mis hijos: Laura Erick y José Ismael**, ellos me han hecho sentir muy bien en esta estadía que Dios nos has regalado para disfrutarla juntos. Gracias por permitirme dedicar a este proyecto parte del tiempo que tengo para comunicarme y estar juntos.

**A mi Madre, Ezequiela Francisco**, por su tenacidad y fortaleza con que ha enfrentado la vida, ella me ha enseñado que lo se quiere se logra poniéndole alma, vida y corazón.

## AGRADECIMIENTOS

Los seres humanos vivimos de sueños y propuestas de metas personales; pero se logran con la colaboración de muchas personas que participan en ellas. Es por ello que agradezco de manera especial:

**A Dios**, porque él es el Centro de todos mis proyectos. Él es el motor que llena mi vida y ha sido el Padre más bueno que he tenido; me ha dado la vida, la inteligencia y el Don de entender que siempre se puede.

**A la Universidad Abierta Para Adultos en las personas del Rector Dr. Ángel Hernández y la Dra. Mirian Acosta:** Ustedes me impulsaron a realizar este proyecto, de lo cual estoy agradecida por siempre. Gracias del alma.

**Al Dr. Luis Ricardo Villalobos**, por su calidad humana y profesionalidad en el campo de la investigación; él me ha demostrado que el conocimiento genera humildad.

**A la Dra. Rosa Elena Cerdas Sáenz**, porque sus orientaciones fueron muy efectivas, atinadas y cargadas de calidad humana.

**A la Dra. Delfilia Mora Hamblin**, porque desde el inicio de este trabajo, puso todo su empeño para que saliera con un alto grado de calidad. Quiero expresar mi agradecimiento eterno.

**A la Dra. Olga Emilia Brenes Chacón** por el seguimiento y la motivación que le impregnó a cada uno de nosotros en este proceso; extendida esta gratitud a todo el equipo de la UNED que de una u otra forma tuvo que ver para que este doctorado fuera una realidad..

**A la Dra. Cecilia Tejada de Reyna**, por su sabia táctica para coordinar este doctorado con el grupo de la Republica Dominicana y en particular conmigo, quien siempre estuvo pendiente de que yo tuviera todo a tiempo.

**A Ysmenia Espinal**, por su ayuda incondicional para llegar a feliz término esta investigación.

## RESUMEN

La presente investigación trata sobre El Proceso Educativo de las Ciencias Sociales en el primer curso, primer ciclo del Nivel Medio, en el Distrito Educativo 08/06 de la ciudad de Santiago, año 2007/2008 y tiene como propósito principal analizar las características del proceso educativo del área de Ciencias Sociales en dicho curso.

Las Ciencias Sociales en el currículo del Nivel Medio están orientadas a la formación de sujetos críticos, libres, solidarios, participativos y democráticos a través del abordaje de las diferentes disciplinas y el tratamiento adecuado en el aula de los distintos elementos que se priorizan en el currículo oficial.

Esta investigación es importante porque aporta una serie de informaciones que evidencian las fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza y aprendizaje que están presentes en las aulas dominicanas y específicamente en el Nivel Medio. Además, el análisis de las debilidades permitirá sugerir acciones para superar las dificultades que limitan el cumplimiento de los lineamientos establecidos en el currículo dominicano sobre el proceso educativo de las ciencias sociales.

Para la recolección de los datos cuantitativos se eligieron 14 directores del Nivel Medio del Distrito Educativo 08/06, los cuales constituyeron el universo de directores del Nivel, una muestra de 18 docentes del Primer curso del Primer Ciclo que imparten Ciencias Sociales en ese curso, y una muestra de 315 alumnos de una población total de 1748 alumnos del primer curso.

La investigación se hizo teniendo como punto de partida dos enfoques: un enfoque cuantitativo (dominante) y un enfoque cualitativo (un estudio de caso) y se realizó en base a un diseño integral de tipo Complementario (DICO), (Villalobos, 2006).

Para la recolección del dato cualitativo, en aras de profundizar en los datos obtenidos en la perspectiva cuantitativa, se hicieron 15 observaciones no participante a un curso de primero del primer en el horario en que se impartía las Ciencias Sociales en un liceo del Distrito, el mismo tenía una población de 55 alumnos y una docente, a la que se le hizo una entrevista estructurada.

Obtenidas las informaciones de los dos enfoques se procedió a la complementación de los mismos y las conclusiones más relevantes fueron las siguientes.

Los docentes siguen siendo instructores y comunicadores de contenidos en vez de facilitadores y acompañantes de los procesos educativos y por otra parte el área de Ciencias Sociales sigue siendo impartida de forma tradicional por los docentes,

Los docentes manejan el área con una metodología tradicional sin tener en cuenta la integralidad y globalidad de las áreas y asignaturas, es decir no se ha concretizado en el aula una articulación teórica y metodológica del área, logrando así la interdisciplinariedad de la misma.

Para el abordaje de los contenidos solo se usa el libro de texto y el conocimiento de los mismos se fundamenta en la repetición y memorización de los mismos.

Las estrategias y actividades implementadas en el aula y específicamente en el área de Ciencias Sociales no se corresponden con las propuestas en el currículo, ya que se sigue con el cuestionario y la repetición de contenidos por parte de los alumnos, lo que limita al estudiante en su creatividad, su criticidad y la iniciativa.

La evaluación sigue siendo exclusividad de los docentes, ya que se comprobó que los estudiantes no participan en la misma, por tanto, la misma no es participativa.

Estas conclusiones permiten inferir que los docentes todavía no se han apropiado del currículo en su totalidad y por consiguiente, el área de ciencias sociales, objeto de esta investigación se sigue manejando en el aula como tradicionalmente se ha hecho, es decir, relato de hechos y datos para un aprendizaje memorístico y sustentado en metodologías tradicionales. En esta investigación se notó que existen ciertas contradicciones entre lo que dicen que hacen los sujetos informantes y lo que se hace en aula, con relación al proceso educativo de las ciencias sociales, y por otra parte, lo que dice la Secretaría de Estado de Educación que se debe hacer a través de la concreción del currículo en el aula, por lo que mi recomendación se orienta hacia la realización de una investigación profunda en esta temática, pero de orden cualitativo y que sea una investigación/acción para aplicar los correctivos sobre la marcha.

## SUMMARY

The present research focuses on The Educative Process of the Social Sciences in the first grade, first cycle of middle level, in the Educational District 08/06 in the city of Santiago, year 2007/2008 and its main purpose is to analyze the characteristics of the Social Sciences educative process.

The Social Sciences in the middle level curriculum are oriented to the formation of critical, free, participative and democratic individuals through different disciplines and the adequate treatment in the classroom of the various elements that are prioritized by the official curriculum.

This research is important since it provides a series of information evidencing the strengths and weaknesses of the teaching and learning processes, present in the Dominican classrooms, particularly at the middle level.

Besides, the analysis of the weaknesses will allow recommending courses of action to overcome the difficulties that limit the achievement of the goals established in the Dominican curriculum, regarding the Social Sciences educational process.

The research was implemented keeping into consideration two approaches: a quantitative approach (dominant) and a qualitative approach (a case study), based on an Integral Complementary Design, (Villalobos, 2006).

The gathering of quantitative data took place with 14 Principals of middle level school for the Educative District 08/06, added to a sample of 18 Social Sciences teachers of the first grade first cycle, and a sample comprised of 315 students out of a total population of 1478 first grade students.

For the gathering of qualitative data, and to improve the data obtained with the quantitative approach, the research utilized 15 non-participative observations in a first grade Social Sciences class in a public school of the District, with a population of 55 students and one teacher.

Upon obtaining the information from the two aforementioned approaches, the complementation of these approaches took place and the more relevant conclusions were the following:

The teachers continue to be instructors and transmitters of content rather than facilitators and companions of the educational process and, on the other hand, the Social Sciences continue to be taught in a traditional manner.

The teachers handle the field with a traditional methodology without observing the integral and global aspects of the field and subjects, which means that the field's theoretical and methodological articulation in the classrooms has not being solidified, not achieving its interdisciplinary nature.

To handle the contents they use only the text book and the knowledge is based on its memorization and repetition.

The strategies and activities implemented in the classroom, specifically in the field of Social Sciences, does not correspond with the proposals in the curriculum, since the questionnaire and the repetition of contents by the students is still expected, limiting the students creativity, its critical sense and initiative.

The evaluation continues to be exclusive to the teachers, since it has been proved that students do not participate on it and as so, it is not participative.

According to these conclusions, the teachers have not completely interiorized the curriculum as a whole and, as a consequence, the field of Social Sciences, object of this research, continues to be handled in the classroom in a very traditional manner, promoting a learning process based on memorization and traditional methodologies.

This investigation found out that there are contradictions between what the informant subjects say they do and what they actually do in the classroom during the Social Sciences educative process, and also with the mandate of the

Ministry of Education regarding the implementation of the curriculum in the classroom. Further research of the thematic is due and recommended, emphasizing on the qualitative aspects of the problematic, the generation of appropriate action and the application of ongoing corrective measures.

***La autora respeta las diferencias de género, sin embargo, para efectos de presentación de este documento y la facilidad de su lectura se utiliza un lenguaje inclusivo.***

## Tabla de Contenidos

Portada	i
Dedicatoria	iv
Agradecimientos	v
Resumen	vi
Summary	ix
Tabla de contenidos	Xiii
Lista de cuadros	Xxiv
Lista de gráficos	Xviii
Lista de tablas	Xx
Lista de siglas	xxiv
Lista de esquemas	xxiv
Lista de anexos	xxv
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>EL PROBLEMA Y EL PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>1</b>
1.1 Área temática	2
1.2 Estado de la Cuestión	4
1.2.1 Investigaciones internacionales	5
1.2.2 Investigaciones nacionales	13
1.2.3. “La experiencia de la investigadora” .	22
1.2.4 Conclusiones del estado de la cuestión	23
1.3 Planteamiento del Problema	24
1.4 Justificación	33
1.5 Objetivos de la investigación	37
1.6 Delimitación del problema	37
1.7 Limitaciones de la investigación	38
1.8 Posición Paradigmática	39
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>MARCO TEÒRICO</b>	<b>49</b>
2.1 El Sistema Educativo Dominicano. Ley General que regula el Sistema educativo.	50
2.2 Políticas y Gestiones	54
2.3 Principios de la Educación Dominicana	57
2.4. Fines de la Educación Dominicana	59
2.5 Organización Académica del Sistema Educativo Dominicano	64
2.5.1 Estructura Académica	64
2.5.2 Los Niveles en el Sistema Educativo Dominicano	65
2.5.2.1 El Nivel Básico	65
2.6 Currículo Educativo	66
2.6.1 El Currículo del Sistema Educativo Dominicano	71
2.6.2 Fuentes del Currículo. Referencias conceptuales	72
2.6.2.1 Concepción del ser humano (Los sujetos como ejes del currículo)	73

2.6.2.2 Concepto de cultura	73
2.6.2.3 Concepción de educación	74
2.6.2.4 La concepción constructivista del aprendizaje	74
2.6.2.5 Concepción de aprendizaje significativo	77
2.7 El Nivel Medio en el Sistema Educativo Dominicano	79
2.7.1 Estructura del Nivel Medio	80
2.7.2 Distribución del tiempo	80
2.7.3 Funciones del Nivel Medio	82
2.7.3.1 La función social	82
2.7.3.2 La función formativa	82
2.7.3.3 La función orientadora	82
2.8 Las Ciencias Sociales: Naturaleza	83
2.8.1 Las Ciencias Sociales en el currículo dominicano	86
2.8.2 Conceptos Claves de las Ciencias Sociales	87
2.8.3 Didáctica para el abordaje de la Ciencias Sociales	88
2.8.4 Los propósitos de las Ciencias Sociales en el Primer Ciclo de Educación Media	95
2.9 Componentes del Diseño Curricular del Nivel Medio	102
2.9.1 Los propósitos del área de Ciencias Sociales en el Nivel Medio	102
2.9.2 Los contenidos educativos de las Ciencias Sociales con un enfoque constructivista	103
2.9.3 Estrategias de enseñanza y aprendizaje para el constructivismo.	108
2.9.4 La evaluación educativa de las Ciencias Sociales con un enfoque constructivista	110
2.10 Perfil del docente del Nivel Medio	114
2.10.1 La función mediadora del docente en la orientación constructivista	114
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>MARCO METODOLÓGICO</b>	121
3.1 Delimitación de la Integración Metodológica	122
3.2-Estrategia de Integración	123
3.3 Tipo de investigación y método	125
3.4 Perspectiva cuantitativa	129
3.4.1 Variables de la perspectiva cuantitativa	130
3.4.2 Sujetos y fuentes de información	140
3.4.3 Contexto de la investigación cuantitativa	143
3.4.4 Técnicas e Instrumentos	149
3.4.5 Descripción de la estrategia para el análisis de los datos	151
3.5 Acercamiento al campus	151
3.6 Perspectiva cualitativa	153
3.6.1 Categoría de análisis	154
3.6.2 Fuentes de información	157

3.6.3 Contexto de la perspectiva cualitativa	158
3.6.4 Negociación para la entrada al contexto	160
3.6.5 Estrategia para el análisis del dato cualitativo	161
3.6.6 Análisis de los datos para la fase cualitativa	163
<b>CAPÍTULO IV.</b>	
<b>ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.</b>	169
4.1 Análisis del dato cuantitativo	170
4.2 Análisis cualitativo	228
4.3 Discusión de los resultados	280
<b>CAPÍTULO V</b>	322
<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	
5.1 Conclusiones	323
5.2 Recomendaciones	337
Bibliografía	340
Anexos	349

**LISTA DE CUADROS**

Cuadro 1	
Asume una actitud crítica, democrática y solidaria con los alumnos	171
Cuadro 2	
Reconocimiento del alumno como sujeto centro del proceso educativo	174
Cuadro 3	
Planificación y organización del proceso educativo	177
Cuadro 4	
Dinamización y evaluación del proceso educativo de las Ciencias Sociales	178
Cuadro 5	
Propósitos orientados a la formación integral	184
Cuadro 6	
Fomento de una conciencia patriótica, personal y social.	186
Cuadro 7	
Capacidad de sistematización y análisis	189
Cuadro 8	
Incentivan procesos de comprensión y razonamiento de los alumnos	190
Cuadro 9	
Importancia que tiene la conservación del medio ambiente para el bienestar de los grupos humanos	191
Cuadro 10	
Importancia de las actividades de exploración e indagación en el aprendizaje de las Ciencias Sociales	193
Cuadro 11	
Desarrollo de contenidos actitudinales	198
Cuadro 12	
Organización de los contenidos tomando en cuenta diversos criterios	200
Cuadro 13	
Relación de los contenidos de Ciencias Sociales con las características biopsicosociales y necesidades de los alumnos	200
Cuadro 14	
Conocimiento de los contenidos desde el punto de vista de diferentes autores o investigadores	206
Cuadro 15	
Integración de las disciplinas del área de Ciencias Sociales	207

Cuadro 16	
Recuperación de los conocimientos previos al impartir Ciencias Sociales	208
Cuadro 17	
Diseño y desarrollo de actividades ínter área para integrar conocimiento en torno a problemáticas específicas	210
Cuadro 18	
Estrategias de problematización para el fomento de la creatividad la iniciativa y el espíritu crítico	212
Cuadro 19	
Promoción de la investigación y el trabajo individual autónomo	213
Cuadro 20	
Realización de informes de lectura	218
Cuadro 21	219
Debates de generalización y sistematización de procesos	
Cuadro 22	223
Se promueve la auto evaluación de los alumnos	
Cuadro 23	
Propicia la coevaluación entre los alumnos	223
Cuadro 24	
Calificación al final de cada mes o período es obtenida solamente de los exámenes	224

**LISTA DE GRÁFICO**

Gráfico 1	170
Mediador y facilitador del proceso educativo de las Ciencias Sociales	
Gráfico 2	172
Promoción de procesos para la construcción de nuevos Conocimientos.	
Gráfico 3	173
Dominio del área de Ciencias Sociales y manejo de conceptualizaciones científicas de la misma	
Gráfico 4	175
Forma de comunicación del docente con los alumnos	
Gráfico 5	176
Toman en cuenta las capacidades individuales de los alumnos	
Gráfico 6	179
Aplicación de los avances tecnológicos a las necesidades del área de Ciencias Sociales.	
Gráfico 7	180
Utilización de los materiales didácticos en el proceso educativo.	
Gráfico 8	181
Indicador 12: Administración y Distribución racional del tiempo	
Gráfico 9	185
Propósitos orientados al desarrollo de actitudes.	
Gráfico 10	187
Formación de sujetos para el ejercicio pleno de sus derechos	
Gráfico 11	188
Conocimientos científicos, y tecnológicos en los procesos pedagógicos	
Gráfico 12	192
Destrezas para la elaboración e interpretación de gráficos, cuadros, mapas y croquis	
Gráfico 13	196
Contenidos por procedimientos	
Gráfico 14	197
Aprendizaje de los Contenidos conceptuales	

Gráfico 15	199
Integración de los ejes transversales en el proceso educativo	
Gráfico 16	201
Correspondencia de los contenidos	
Gráfico 17	202
Distribución del tiempo para el desarrollo de los contenidos	
GRÁFICO 18	203
Fundamentación de los contenidos en la concepción de aprendizaje significativo	
Gráfico 19	209
Integración de la teoría y práctica en el proceso educativo de las Ciencias Sociales	
Gráfico 20	214
Procesos interactivos de las Ciencias Sociales como estrategias enseñanza y aprendizaje	
Gráfico 21	215
Estrategias que favorecen el aprendizaje cooperativo	
Gráfico 22	217
Organización de actividades grupales durante el proceso educativo de las Ciencias Sociales	
Gráfico 23	219
Indicador 4: Investigaciones y trabajos cartográficos del área	
Gráfico 24	220
Indicador 5: Levantamiento documental de hechos históricos	
Gráfico 25	222
Evaluación orientada a verificar el logro de los propósitos educativos, retroalimentar y a la toma de decisiones	
GRÁFICO 26	225
Evaluación de los aprendizajes de los alumnos solo es realizada por el profesor	

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1	12
Investigaciones Internacionales sobre el Proceso Educativo de las Ciencias Sociales	
Tabla 2	23
Investigaciones Nacionales	
Tabla 3:	32
Problemas y sub problemas de la investigación	
Tabla 4	37
Objetivos generales y específicos	
Tabla 5	80
Estructura del Nivel Medio	
Tabla No. 6	81
Distribución del tiempo en el Nivel Medio	
Tabla N° 7	122
Investigación realizada según su integración metodológica. 2009	
TABLA N° 8	129
Perspectiva Cuantitativa	
Tabla No. 9	131
Definición instrumental de la variable papel del docente	
Tabla No. 10	133
Definición instrumental de la variable Propósitos educativos	
Tabla No. 11	134
Definición instrumental de la variable contenidos educativos	
Tabla No. 12	135
Definición instrumental de la variable interdisciplinariedad	
Tabla No. 13	136
Definición instrumental de la variable Estrategias de Enseñanza y Aprendizajes	

Tabla No. 14	
Definición instrumental de la variable actividades	138
Tabla No. 15	139
Definición instrumental de la variable evaluación de los aprendizajes	
TABLA 16	
Instituciones participantes en La Investigación	143
TABLA 17	
Operacionalización del objeto de estudio (Fase Cuantitativa)	152
TABLA 18	156
Fase cuantitativa según subproblemas, objetivos específicos y variables de la investigación 2008	
Tabla 19	166
.Operacionalización del objeto de estudio en la fase cualitativa	
Tabla 20	
Valoración global de la variable papel del docente	182
Tabla 21	194
Valoración global de la Variable 2: Propósitos educativos	
Tabla 22	204
Valoración global de la Variable 3: Contenidos Educativos	
Tabla 23	211
Valoración global de la Variable 4: Interdisciplinariedad	
Tabla 24	216
VALORACION GLOBAL DE LA Variable 5: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje	
Tabla 25	221
Valoración global de la Variable 6: Actividades	
Tabla 26	227
Valoración global de la Variable 7: Evaluación	
Tabla 27	239
Valoración global de la Variable Papel del docente fase cualitativa	

Tabla 28	247
Valoración global de la Variable Contenidos educativos fase cualitativa	
Tabla 29	253
Valoración global de la Variable Estrategias de aprendizajes fase cualitativa	
Tabla 30	260
Valoración global de la Variable Interdisciplinariedad fase cualitativa	

**LISTA DE ANEXOS**

ANEXO 1  
CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS DOCENTES DEL ÁREA DE LAS  
CIENCIAS SOCIALES

ANEXO 2  
CUESTIONARIO DIRIGIDO LOS DIRECTORES

ANEXO 3  
CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS ALUMNOS

ANEXO 4  
MAPA DE SANTIAGO DE LOS CABALLEROS

ANEXO 5  
MAPA DE AULA

ANEXO 6  
CARTA DE NEGOCIACIÓN

ANEXO 7  
PLAN ANUAL DE LA DOCENTE

ANEXO 8  
ENTREVISTA REALIZADA A LA DOCENTE

ANEXO 9  
FOTOS

## LISTA DE SIGLAS

Siglas	Significados
CCC	Comités de Construcción del Conocimiento
OEA	Organización de Estados Americano
CS	Ciencias Sociales
DGC	Dirección General de Currículo
SEESCYT	Secretaría de Educación Ciencias y Tecnología
SEE	Secretaría de Estado de Educación
RD	República Dominicana
STO. DGO	Santo Domingo
DGEM	Dirección General de Educación Mecia
UNESC	Organización de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura
PUCMM	Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra
UTESA	Universidad Tecnológica de Santiago

## LISTA DE ESQUEMA

	Título
Esquema 1	Estrategias de aprendizajes
Esquema 2	Momentos del análisis de los datos cualitativos
Esquema 3	Innovaciones en la organización de los contenidos en cada nivel, expresados en diez ejes temáticos
Esquema 4	Organización de los Contenidos del Diseño Curricular

**CAPÍTULO I**  
**EL PROBLEMA Y PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN**

*“Ciencia y Humanismo han de ser  
un brazo y no un muro  
que separa la razón y sentimientos”*

*Pablo Serrano, Escultor Español.*

En este capítulo se presenta el problema, objeto de investigación o área temática el estado del arte, es decir lo que se ha investigado sobre Ciencias Sociales y currículo tanto a nivel internacional como nacional, por otra parte, se indican en el mismo, los objetivos generales y específicos, conjuntamente con los subproblemas los cuales le darán sentido a esta investigación, las delimitaciones, limitaciones y la posición paradigmática.

### **1.1 Área Temática**

El Proceso Educativo del área de Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio en los liceos del Distrito Educativo 08-06 de la Regional 08 de Santiago.

Para iniciar este trabajo es necesario explicar que el concepto de Ciencias Sociales, parte del Ser Humano, ya que alrededor del mismo, gira el estudio de esta disciplina.

En el ámbito científico, las Ciencias Sociales describen, estudian e interpretan al hombre, por tanto, es obvio que se ocupan del conocimiento del Ser Humano en su medio, es decir, en su dimensión espacio-tiempo, lo que significa, estudiarlo en su realidad, de manera contextualizada.

Martínez, M. (1997, p.102) al respecto indica que "...el objeto de estudio de las ciencias humanas no son los actos físicos" realizados por el hombre, sino "las acciones humanas" las cuales tienen un significado y un propósito y desempeñan una función. Entender y comprender la significación y función de las acciones de la conducta de los seres humanos constituye el objeto principal de las Ciencias Sociales, las que no pueden ser tratadas aisladas, sino que deben ser entendidas como un sistema entre las partes que la constituyen.

Las Ciencias Sociales buscan dar respuesta a los problemas que se plantea el ser humano en su quehacer social; la misma proporciona el espacio para exponer elementos fenomenológicos que pueden ser disgregados en diferentes dimensiones de la realidad social, dando así origen a las disciplinas auxiliares.

La enseñanza de las Ciencias Sociales, hoy no sólo se trata de las tradicionales disciplinas de Geografía e Historia, sino que incluye entre otras, la Historia del Arte, Ciencias Políticas, Economía, Antropología, Psicología. De cada una de esas disciplinas se aprovecha el análisis de la realidad social que hace cada una, con el propósito de facilitar el aprendizaje de los conceptos científicos, que en la actuación de las diferentes sociedades se originan y su relación con el medio natural, tanto en el presente como en el pasado.

Aunque la enseñanza de esta ciencia estuvo basada en la memorización de los conocimientos transmitidos por el docente, pasó de la transmisión y recepción del conocimiento a métodos globales, lo que supone nuevas concepciones de la escuela, utilización de métodos activos de enseñanza que llevaron a los alumnos a relacionar lo que aprendían con su realidad, mediante una nueva reestructuración de los contenidos.

En esta orientación, la teoría genética de Jean Piaget sentó las bases del conocimiento psicológico; su aplicación a la enseñanza de las Ciencias Sociales generó la aparición de un nuevo modelo didáctico basado en el aprendizaje por descubrimiento, contraponiéndose a la memorización. A partir de la década de los 80, el constructivismo recoge las aportaciones de la Psicología Cognitiva e introduce una nueva visión del proceso enseñanza aprendizaje.

En el marco de esta teoría, Ausubel, D. (1983) define aprendizaje significativo como “aquel aprendizaje que se produce cuando se relacionan los nuevos conocimientos que se aprenden con los conocimientos ya existentes en la estructura cognitiva de los alumnos.”

A partir de los conocimientos previos, la información nueva se acopla en el lugar adecuado de su red conceptual y puede ser utilizada como un instrumento de interpretación.

La labor del docente en el proceso de enseñanza – aprendizaje es de complementariedad, es decir, debe ser un gran planificador de actividades, estrategias metodológicas de exposición o recepción, de descubrimiento, indagación, donde el estudiante debe reelaborar y trabajar con base en lo planificado. El Currículo dominicano, puesto en vigencia en el año escolar 1995-1996 cuyo enfoque pedagógico es constructivista, se basa en la teoría ausubeliana del aprendizaje significativo, por lo que esta teoría es la que se tendrá en cuenta en el estudio en cuestión.

## **1.2 Estado de la cuestión**

Tanto en el ámbito europeo, como en América Latina y el área del Caribe ha existido la preocupación por la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. En los últimos años han habido reformas de carácter experimental y definitivas de la currícula para que la enseñanza se corresponda con los avances actuales de cada disciplina y que ésta no esté sustentada en unos contenidos y tendencias obsoletas, es decir, que exista correspondencia entre el currículo y la práctica de aula y ésta a su vez se corresponda con la capacidad cognitiva del alumno y que los métodos didácticos contribuyan a la asimilación por parte de los alumnos de los aspectos más significativos de las Ciencias Sociales. Se encontraron investigaciones desde el año 1994-2007

### **1.2.1 Investigaciones Internacionales**

En cuanto a las investigaciones internacionales, las mismas fueron localizadas a partir del año 1994 hasta el 2007. Sin embargo, hay que destacar que existen otras investigaciones que no fueron tomadas en cuenta para este estudio.

La Organización de Estados Americanos (OEA) (1994) patrocinó un estudio en el área geográfica de América Latina sobre la Enseñanza de la Historia, cuyos autores son entre otros, Vásquez, J. y Gonzalo, P. Es un libro que contiene 11 trabajos sobre el tema, tanto a nivel de la región como referido a otros países. Se indica que los trabajos son orientados a abrir fronteras en una disciplina escolar que ha estado marcada fuertemente por sesgos belicistas y extranjerizantes.

Los autores tomaron como motivo algunos elementos centrales de los pueblos de América Latina, y analizaron las perspectivas desde las que los educadores y los propios historiadores pueden enfrentar y aunar la ecuanimidad con la creatividad del mensaje significativo. El estudio concluye poniendo de relieve que en la práctica educativa de los países de la región, la enseñanza de la historia se ha convertido en un tema crítico, vinculado con un ámbito que se ha mantenido en gran medida dentro de una tradición con objetivos nacionalistas, centrados en eventos políticos y bélicos, pocos explicativos de los acontecimientos y de los problemas heredados.

Precisan además que si bien, en algunos países se han hecho intentos globales para sacudir este legado y se han ido proponiendo métodos y conceptos nuevos, en las aulas los educadores suelen mantener la retórica. Finalmente los autores dicen que aunque la revolución de los medios y la transformación del mapa político mundial favorecieron que se empezara a desterrar el eurocentrismo que prevalecía en los textos de historia universal, aun todavía se está lejos de lograr una enseñanza adecuada.

Pineyro, N. (1997) En un análisis sobre algunas consideraciones generales de la enseñanza – aprendizaje de la historia, se plantea que el aprendizaje histórico es el proceso de desarrollo de la conciencia histórica en el cual se adquieren las capacidades de la memoria histórica, por lo que la comprensión de los fenómenos históricos exige de modelos de conocimientos extremadamente abstractos. En este estudio se concluye que el desconocimiento de los procesos históricos pasados conduce a una visión ingenua, superficial y distorsionada de la complejidad de la realidad social presente.

El origen de la enseñanza de las Ciencias Sociales está ligado a épocas antiguas. Según Santamaría, Méndez y Barrantes (2000, pp.15-16). En la antigua Grecia y Roma, los estudios sociales figuraban dentro de las materias impartidas en sus instituciones de enseñanza. Las asignaturas impartidas eran ciencias políticas y psicología respectivamente. Cuando Sócrates discutía las condiciones del buen gobernante o a exaltar la virtud de la templanza, empleando la estrategia de discusión dirigida y el razonamiento inductivo.

Durante la Edad Media la enseñanza de la historia se intensifica, la iglesia la introduce en sus programas de las escuelas como medio para difundir la doctrina cristiana y los dogmas de la fe. En la época del Renacimiento los docentes estimulaban a los jóvenes a leer la historia para la formación ética de su carácter y para disciplinar la mente, enfatizando la lectura de biografías, ya que estas son fuentes importantes para comprender y explicar la conducta humana.

Con el descubrimiento del Nuevo Mundo y la demostración de la redondez de la tierra se despierta el interés por la Geografía. El surgimiento de las naciones y el movimiento religioso de la Reforma promovieron nuevos intereses por la enseñanza de la historia. Hubo una acentuación en el énfasis de los estudios sociales en los planes de estudio debido a las Gestas nacionales y la lectura de la Biblia en esa época.

Prats, J.(2005), de la Universidad de Barcelona realiza un análisis general de la didáctica de las Ciencias Sociales e incluye específicamente la enseñanza de la historia y la geografía, en el cual él hace unas recomendaciones para la enseñanza de las Ciencias Sociales:

- Los alumnos de Ciencias Sociales necesitan oportunidades para investigar temas en profundidad, por lo que enfatiza que el verdadero aprendizaje implica comprender a profundidad las complejidades de la existencia humana, lo que significa el uso de más de una fuente de libros de historia, libros de textos, variedad de documentos históricos, por lo que los docentes no deben gastar sus esfuerzos en cubrir demasiados temas en forma superficial, sino, destacar los sitios históricos relevantes, los casos de estudios mas representativos, los eventos que establecieron precedentes, y los conceptos y principios que los alumnos deben conocer y utilizar en sus vidas.

Los alumnos necesitan oportunidades para escoger y hacerse responsables mediante la elección de sus propios temas de Investigación, ya que el objetivo final de la Ciencias Sociales es preparar a los alumnos para la ciudadanía democrática, por lo que la participación activa es necesaria en un aula de clase efectiva

Continúa señalando Prats, J. (2005) en su análisis, que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe incluir la explicación de preguntas abiertas que desafíe el pensamiento de los alumnos, y para actuar al respecto, él propone que los docentes necesitan aprender a formular preguntas que promuevan discusiones, en lugar de aquellas que simplemente comprueben si los alumnos leyeron el capítulo, o que se dirijan a las clases haciendo conclusiones que han sido realizadas por los docentes.

- Para volver reales los conceptos que se han enseñado en Ciencias Sociales, se debe comprometer la participación activa de los alumnos, no sólo en el aula de clase sino también en la comunidad, esta es una forma de profundizar en el conocimiento.
- Las Ciencias Sociales deben comprometer a los alumnos tanto en indagación independiente, como en aprendizaje cooperativo para desarrollar en ellos hábitos y habilidades necesarios para el aprendizaje responsable, a lo largo de toda la vida.
- Las Ciencias Sociales deben comprometer a los alumnos con la lectura, la escritura, la observación, la discusión, el debate para asegurar su participación activa en el aprendizaje.
- El aprendizaje en Ciencias Sociales debe construirse sobre el conocimiento previo de los alumnos, tanto en sus vidas como de sus comunidades, en lugar de asumir que nada saben sobre el tema.
- Las Ciencias Sociales deben explorar las diversas culturas de un país, incluyendo los antecedentes propios de los alumnos y la comprensión de la forma de relacionar otras culturas a varios conceptos de las Ciencias Sociales.

En un artículo encontrado en Internet, de Rojas, E. (2007), titulado el Aprendizaje en las Ciencias Sociales y el Nuevo Diseño Curricular expone que los científicos sociales venezolanos se han dedicado a discutir el problema de la enseñanza de las Ciencias Sociales donde surgieron una serie de propuestas, pero sin embargo la historicidad y la despolitización del venezolano se agudiza cada vez más en pensamiento y en su práctica, según apunta la autora.

En el Estudio “la Enseñanza de la Historia y los Factores que Influyen en la Reprobación de la misma realizado por Yáñez (s.f.) consulta realizada en la red

de Internet en fecha 15 de Agosto del año 2006, se comprobó que existen factores externos que tiene una gran influencia en este aspecto como son el nivel socioeconómico, el cultural, situación familiar y la condición laboral entre otros. Menciona factores internos tales como la actitud y el interés del alumno a los estudios, la relación docente- alumno y el nivel de conocimiento. Enfatiza en su estudio que los factores escolares que intervienen también son los programas y la falta de estrategias en la enseñanza-aprendizaje.

Finalmente recomienda el replanteamiento de las técnicas de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y la formación pedagógica de los docentes para el mejoramiento de la enseñanza, el cual daría al docente el aprendizaje necesario para actuar de manera adecuada en situaciones diferentes, similares a las expu

Zardon, O. (2005) realizó un estudio longitudinal del proceso enseñanza y aprendizaje de las diferentes disciplinas en la educación secundaria básica sobre el proceso enseñanza/aprendizaje en el año escolar 2004/2005 en la provincia de Ávila, Cuba, el mismo es resultado de la investigación realizada en el proyecto de Evaluación de la Calidad en Cuba y en otros países Latinoamericanos.

El estudio se realizó debido a las deficiencias e inconformidades con los resultados alcanzados en el año escolar anterior. Este estudio tuvo el propósito de valorar la efectividad de las estrategias para la dirección del aprendizaje, utilizada en todos los niveles y realizar las adecuaciones pertinentes para el curso siguiente, con vista en mejorar el proceso docente de en la comunidad y utilizar los datos en función de elevar la calidad del aprendizaje de los alumnos en el curso posterior a través de alternativas rápidas de soluciones.

Se aplicaron instrumentos en las asignaturas priorizadas, en los cuales se tabularon en tres tablas, a saber: porcentajes de respuestas correctas, porcentajes de respuestas correctas por niveles de desempeño, porcentaje de alumnos por cada nivel de desempeño.

Cada escuela elaboró un informe de aprendizaje en su nivel, en el cual se recogen los datos cuantitativos en tres tablas y se anexó un informe cuantitativo donde se valora el comportamiento de cada asignatura en grupos, escuelas, municipio y provincia. En ellos se observaron los elementos del conocimiento que más afectaron el aprendizaje según la comprobación realizada. Las irregularidades detectadas en las visitas a clases frontales o los videos realizados, le permitió profundizar en las causas de las debilidades del aprendizaje constatadas, las cuales cito a continuación:

En la asignatura Historia comenzó en 51.4% y alcanzó un 71,2% de respuestas correctas, que aunque fue la asignatura de mayor alcance, no llegó a duplicarse. En todo lo que fue el aprendizaje incidieron como elementos del conocimiento de mayores dificultades: El establecimiento de relaciones temporales adecuadas de los acontecimientos, la producción de textos a partir de una situación dada, el desarrollo de habilidades de identificación de causas del surgimiento de procesos, explicación valorativa y argumentativa de las intenciones de dominio de Estados Unidos así como de la trayectoria y significación de personalidades históricas relevantes y la caracterización de hechos, los textos no son estudiados adecuadamente ni por los docentes ni por los alumnos.

Otras dificultades encontradas en el proceso investigativo fueron: la preparación efectiva del docente para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje; la utilización de ejercicios rutinarios en las clases, la limitación en el empleo de problemas, la falta de preparación de los docentes para sistematizar ejercicios integradores, se prioriza la repetición mecánica del contenido, no se aprovechan los recursos informáticos, deficiente calidad de las actividades metodológicas; pocas actividades dedicadas a desarrollar el pensamiento; deficiente dominio de didácticas especializadas para las diferentes disciplinas.

Estos elementos del conocimiento que tuvieron mayores dificultades demuestran que en el proceso enseñanza –aprendizaje de la Historia como de las demás

asignaturas sometidas a la investigación persisten problemas de fondo tanto a nivel del alumnado como de los docentes.

Según Rojas, P. (2003) los problemas en Ciencias Sociales son viejos y multifactoriales y proceden de un modelo mecanicista y tecnocrático de la educación venezolana impuesto por el estado. La política educativa implementada reedita el divorcio entre la teoría y la praxis social. Es de ahí que el currículum se presenta pragmático-conductista, el cual se reproduce en las aulas a través de las prácticas pedagógicas rígidas, improvisadas y enciclopédicas.

En ese contexto la autora enmarca la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, reducidas, deformadas y atomizadas intencionalmente para confundir al hombre y separarlo de su realidad circundante, por lo que ella concluye que este tipo de discurso es inútil y estimula poco el desarrollo de las jóvenes generaciones.

Tabla 1

Investigaciones Internacionales sobre el Proceso Educativo de las Ciencias Sociales, según autor, año, tipo de investigación y país, 2008.

Autores/instituciones	Año	Titulo de la Investigación	Tipo de Investigación	País
Vásquez, J. y Gonzalo, P./Organización de Estados Americanos, (OEA)	1994	La enseñanza de la historia	Descriptivo/transversal	Área Geográfica de América Latina
Piñeiro, N.	1997	Consideraciones generales de la enseñanza y aprendizaje histórico	Descriptivo/transversal	Cuba
Zardón Morelia, Orevis	2004-2005	El proceso enseñanza aprendizaje de las diferentes disciplina en la educación secundaria básica	Descriptivo longitudinal	Cuba y otros países
Prats, Joaquin	2005	Análisis general de la Didáctica de las Ciencias Sociales	Descriptivo	Barcelona, España
Yañez, O Lisbett	2005	Enseñanza de la historia y los factores que influyen en su reprobación	Descriptiva de corte transversal	México
Rojas, Parra	2007	El aprendizaje de las Ciencias Sociales y el nuevo diseño curricular	descriptivo	Barquisimeto, Venezuela

### 1.2.2 Investigaciones Nacionales

Las investigaciones nacionales encontradas abarcan desde el año 1996 hasta el año 2008. En el ámbito nacional se obtuvieron los siguientes hallazgos:

Pichardo; Martínez y otros (1996), en el taller, Las Ciencias Sociales en el Currículo Dominicano realizado en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) con docentes y expertos en el área, donde las reflexiones sistematizadas demuestran que la aplicación del currículo de Ciencias Sociales, se aplica más en la retórica que en su nivel de concreción, se enfatiza que ha faltado disposición, coordinación y hasta competencia a nivel técnico y administrativo para hacerle comprender a los elementos y sujetos que tienen una participación significativa en el hecho educativo, para hacer entender cómo deben ejecutar en las escuelas e instituciones de enseñanza las líneas de acción de la transformación curricular.

Todos los documentos emanados a partir de las reformas enfatizan que los educadores son los responsables de acompañar y facilitar el proceso educativo y propiciar situaciones que favorezcan el desarrollo cognitivo y la elaboración de nuevos saberes, entonces, es el docente que debe operativizar los planes y proyectos innovadores del currículo.

La reflexión plantea que existe un gran desconocimiento por parte de los docentes en el sentido de la aplicación del currículo, aunque se han hecho esfuerzos a través de los Comités de Construcción del Conocimiento (CCC), para coordinar en el aula su ejecución, Pichardo propone trabajar el currículo de Ciencias Sociales, por niveles, grados y asignaturas, teniendo como norte los objetivos de cada nivel.

Brisita, A. (1996) en su tesis para optar por el grado de maestría en Gestión Curricular, titulada Factores que hacen posible y obstaculizan la aplicación de la

propuesta curricular vigente, en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), analiza la percepción de los docentes y maestras en torno a la gestión realizada en los centros educativos y de donde se deduce que los factores que hacen posible la implementación del currículo son: la supervisión pedagógica, la planificación, la capacitación, uso de una metodología interactiva, motivación, organización y suministro de materiales didácticos e inmuebles.

Al mismo tiempo enfatiza los elementos que inciden de manera negativa en la transformación curricular, entre otros, son los siguientes: salarios bajos, burocratismo e improvisación de la Secretaría de Estado de Educación, ausencia de formación permanente, el acceso de bachilleres a ser docentes sin preparación pedagógica, los docentes se resisten a utilizar las horas libres para planificar, programar, evaluar, desconocimiento de los contenidos de las áreas, tal y como lo plantea el Plan Decenal de Educación.

Esta investigación plantea también la existencia de deficiencia por parte del Ministerio de Educación para la implementación de la propuesta curricular. Lo que evidencia que el currículo vigente adolece de profundas debilidades en su aplicabilidad por los/as docentes ya que como indican los resultados los esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación no se corresponden con las prácticas de aulas.

El Estado dominicano, a través de la Secretaría de Estado de Educación (SEE) en 1998, preocupado por la calidad de la educación realizó una evaluación que se le llamó "Evaluación a Medio Término Al Plan Decenal de Educación", en la que salieron a relucir elementos que dificultan la calidad de la aplicación del currículo a nivel de su concreción en las aulas, entre ellas: Resistencia para adecuarse a los nuevos retos de la transformación curricular, dificultad para aplicar las nuevas estrategias metodológicas para promover aprendizajes significativos, falta de aplicación adecuada de las estrategias generales de enseñanza, falta de dominio de los contenidos curriculares por parte de algunos docentes y maestras.

En las diferentes áreas del conocimiento, se ha ignorado el componente artístico totalmente, falta de personal calificado para abordar las áreas, apego a la teoría conductista; poco seguimiento a los trabajos curriculares, bajo nivel de profesionalización de los docentes e insuficiente dedicación a las labores docentes, desmotivación del docente por diferentes causas, falta de recursos, de espacio físico, materiales didácticos en los centros y el incumplimiento de horario, entre otras situaciones que salieron en la evaluación, falta de bibliografía especializada.

Estos planteamientos y fundamentaciones teóricas han tenido un impacto significativo en la vida y cotidianidad de la escuela dominicana, lo que ha suscitado algunas inquietudes y el surgimiento de una nueva visión crítica de la realidad del sistema educativo dominicano, sobre todo en los estamentos y esferas de la labor docente y muy en especial en el área de Ciencias Sociales.

Germoso y Henríquez (2000) en su tesis de maestría sobre Desempeño de los Docentes del Nivel Medio en el Área de Ciencias Sociales del Distrito 09-01, provincia Valverde , Mao (UTESA), concluyeron que en la enseñanza de las Ciencias Sociales, los docentes presentan limitaciones para impartir la docencia en relación a las funciones y especificación del nuevo currículo, es decir no tienen las herramientas metodológicas para implementar las innovaciones en el área, a las cuales hace alusión el currículo de la Ciencias Sociales.

Corporán, E. (2000) en su tesis de maestría, Metodología utilizada por los y las docentes de historia y geografía en dos liceos del Distrito Educativo 08'06 de Santiago y su incidencia en el rendimiento académico de los alumnos, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) comprobó que en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales existe una segmentación de las asignaturas. Cada una de las asignaturas se importe por separado y además en el estudio se comprueba que la memorización de los contenidos por parte de los docentes y de los alumnos es la forma más usual de desarrollar el proceso

enseñanza-aprendizaje, además del uso del cuestionario con preguntas del mismo contenido de los libros, tal y como aparece en el mismo, otras técnicas de enseñanza como la mesa redonda y los debates, se implementan, pero tímidamente, el porcentaje de materiales didácticos se usan muy poco. Los libros de textos, son usados de manera colectiva por los alumnos ya que la mayoría carecen de los mismos.

Este estudio demuestra que las disciplinas se dan por separado en el Nivel Medio dejando a un lado la multidisciplinariedad de la misma que enfatiza el currículo de Ciencias Sociales.

Una investigación realizada por la Secretaria de Estado de Educación en el año 2000, (pp. 20-40) a través de la cual se hizo un Monitoreo Curricular en el Nivel Medio, sector público, tuvo como objetivos.

- Observar las prácticas de aulas para compararla con las prácticas que se derivan de la adopción del currículo vigente desde 1995.
- Determinar los niveles de familiarización de los docentes con los enfoques que promueve el currículo.
- Identificar las actividades y los instrumentos que contribuyen a afianzar el desarrollo curricular.

Durante los meses de noviembre y diciembre de 1999 se desarrolló el trabajo de campo y se completó en enero del 2000.que consistió en una visita a cada uno de los 516 centros educativos regulares y a 50 centros de televisión educativa para un total de 566 centros. En este estudio fueron entrevistados todos los directores de los centros, el 15.% de los profesores el 1.0% de los alumnos, además se observó el desarrollo de una clase en cada centro visitado

y fueron entrevistados mediante grupos focales los directores, profesores, supervisores distritales, técnicos nacionales y regionales.

Algunos hallazgos en esta investigación fueron entre otros:

- La implementación del plan de estudio en el Nivel Medio, tanto en la modalidad general y el nivel técnico profesional ha confrontado algunas dificultades desde que fuera adoptado por el Consejo Nacional de Educación el 28 de agosto de 1995.

- En cuanto a las prácticas de aulas y los enfoques curriculares, quienes desarrollaron la labor de seguimiento mediante la observación directa de las clases se encontraron que solo el 5.9% de los profesores observados siempre toma en cuenta las experiencias y los conocimientos previos, lo que significa que todavía resulta bajo el número de profesores que ha adoptado este elemento que se corresponde con uno de los enfoques que orienta la práctica de aula.

- Las horas que los alumnos encuestados dijeron dedicar semanalmente fuera de aula a la lectura, desarrollo de ejercicios, investigación, revisión y análisis de texto parecen insuficientes.

- Aunque se evidenció la utilización y aprovechamiento consciente de las estrategias de aprendizaje interactivas por parte de los profesores, todavía predominan aquellas que están más cercanas a modelos pedagógicos verbalistas, como es el caso de la exposición y la socialización. Solo un 11.9% de los profesores siempre estimula el trabajo interactivo.

- Solamente en el 5.4% de las clases observadas se notó que el profesor siempre planteó situaciones problemáticas, en el 22.0% de los casos ocurrió con alguna frecuencia y así sucesivamente. Por lo que en ese momento, a cinco años de haberse iniciado la implementación del currículo persistía prácticas y

enfoques más bien autoritarias y verticales, verbalistas y memorísticas por lo que se evidenció una contradicción que dificulta el aprovechamiento óptimo del proceso de aprendizaje por parte de los alumnos.

- Se percibió en ese momento un desconocimiento generalizado de los enfoques que promueve el currículo, pero además que en buena parte de los casos hay un manejo insuficiente de los contenidos en razón de la imposibilidad de actualización profesional por parte de los profesores en ese momento.

- Por otra parte, en la misma investigación se encontró que hay una administración deficiente del tiempo. En el nivel central se observó una creciente anarquía en el cumplimiento de los horarios y el calendario escolar, ante, durante y después de los ejercicios de evaluación sumativa a que son sometidos los alumnos. Se dispone de horas y días de asueto no contemplados, lo mismo que a la víspera de vacaciones o al inicio o reinicio de la docencia, según apunta el investigador.

- También se observó que una parte de los contenidos de las diferentes áreas del conocimiento son desconocidos por los docentes, independientemente de su área de formación inicial que recibieron y sus años de experiencia; esto incluye sin lugar a dudas, los contenidos de Ciencias Sociales, lo que se atribuye a que los docentes no han tenido un proceso sistemático de actualización en las áreas que enseñan; además que, en el primer ciclo la amplitud de los contenidos sobrepasan las posibilidades de los alumnos y profesores. Esta amplitud de contenidos curriculares desborda la posibilidad de tratamiento si se parte de las limitaciones de horario de clase y el calendario escolar.

De acuerdo con Gimeno, M. (2001) del Centro Poveda, investigadora del área y a mi experiencia como técnica del área en el Distrito Educativo 08-06, Regional 08 (1996-2004), las Ciencias Sociales han caído en un vacío en la escuela dominicana, situación que se ha reproducido a través de largo tiempo, sin que la

inserción del currículo en 1995 con todas sus innovaciones haya variado la práctica pedagógica de los docentes y esta disciplina se ha convertido en un elemento poco atractivo para el personal docente, y los estudiantes del Nivel Medio.

En ese sentido, prevalece el aprendizaje memorístico, de hechos aislados, nombres y fechas, dejando atrás la reflexión y el análisis de forma holística en búsqueda de lograr el ciudadano que se pretende. Después de revisar y analizar los diferentes hallazgos sobre la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales se concluye lo siguiente:

Dada la importancia que tienen las Ciencias Sociales, éstas han sido una preocupación y una necesidad desde la antigüedad. Esta importancia radica en que el objeto de estudio de la misma consiste en entender y comprender la conducta humana.

En lo concerniente a los estudios realizados en la región latinoamericana y en Europa, se percibe que el proceso educativo de las Ciencias Sociales se ha convertido en un tema crítico, debido a que no se ha logrado una enseñanza adecuada de la misma y por ende, un aprendizaje memorístico y enciclopedista.

Martínez, G., y otros autores (2003) hicieron una propuesta de adecuación curricular por competencias del Nivel Medio, específicamente en el área de Ciencias Sociales, para la cual se hizo una revisión de los fundamentos del currículo al diseño del plan de estudio del área de Ciencias Sociales en cada nivel y modalidad y se evidenció que el mismo no fue elaborado para desarrollar competencias en los alumnos, sino en función de los contenidos. Además se evidenció que no hay continuidad entre el nivel básico y el medio, dando origen a conflictos operacionales de parte de los docentes para su abordaje en el aula.

El grupo de investigadores de la Dirección General de currículo de la Secretaría de Estado de Educación, entre otras justificaciones, plantea que el clamor de la prensa y otros espacios radiales y televisivos sobre el desconocimiento del estudiantado de su identidad histórica y las bajas calificaciones obtenidas en las Pruebas Nacionales, fueron parte de las motivaciones para que el equipo técnico a nivel nacional aceptara con beneplácito la inclusión de una competencia socio histórica que estaba explícita en contenidos conceptuales, pero no así en contenidos de valores y actitudes.

Se ha podido constatar que la integración de las diferentes disciplinas ha sido un mito, por otra parte persisten problemas de fondo, tanto a nivel del alumnado como de los docentes. También es notorio un divorcio entre la teoría y la práctica. El currículo se presenta pragmático y conductista, a partir de unas prácticas pedagógicas rígidas y memorísticas, por lo que se infiere que la dificultad metodológica parece no estar resuelta.

En un informe de una investigación publicada en los diferentes diarios nacionales de la República Dominicana, y específicamente en el periódico el Día, de fecha 29 de mayo del año 2008, p.12, el informe de desarrollo Humano refleja que en relación a la educación que, el promedio de clase diario impartido en las escuelas públicas es de dos horas y 36 minutos, es decir, el 65% del tiempo programado, y rectifica que en Santo Domingo es donde menos tiempo de clase se dicta, ya que solo se dan dos horas y veintidós minutos. Por otra parte, en el periódico Hoy de fecha ,19 de agosto del (2008 p.11) Martínez, A., director de Educación Media en el Ministerio de Educación propone Cambios Estrategia Nacional para la Enseñanza de Educación Media, en el cual plantea que el proceso educativo debe enfocarse en las capacidades y no en los contenidos.

Martínez, A. (2008) enfatiza que la educación dominicana no tiene los niveles de rendimientos deseables y que eso se debe en gran medida a que el sistema educativo aborda a los alumnos como una masa uniforme y no como individuos,

partiendo de esa reflexión, el director de educación media de la secretaria educación propone la implementación de una nueva estrategia, que partiendo de las teorías pedagógicas exitosas clásicas y modernas se eduque en razón de las competencias cognitivas de cada estudiante, y en consecuencia que el docente se olvide de el afán de enseñar contenidos y se concentre en trabajar con el potencial individual de cada alumno.

Observa Martínez, A. (2008) que la educación no puede ser colectiva. Además, explica las etapas de la estrategia que elaboró como resultado de la investigación para su tesis doctoral de Universidad Complutense de Madrid. Las cuatro etapas del plan son: Planificación y desarrollo, Capacitación y formación del profesorado, Intervenciones pedagógicas y Evaluación y monitoreo. Estas propuestas, según Martínez fueron incluidas en el Plan Decenal de Educación 2008-2018 para ser ejecutadas.

En el Periódico Diario Libre (2008, p.14) se publicaron los resultados de una evaluación realizada en 16 universidades y que abarco más de 40,000 alumnos, la misma dio como resultado que la mayoría de los alumnos que ingresan a las universidades del país presentan dificultades en el dominio de los contenidos verbales, matemáticos, en las ciencias naturales y sociales. También indica el periódico que la medición correspondiente al periodo 2007-2008 evidencia que los bachilleres también obtuvieron resultados bajos en las destrezas académicas y la capacidad de resolver problemas, sin embargo, los resultados de la evaluación fueron aceptables en el dominio de aprendizaje y razonamiento, mientras que en flexibilidad mental fueron buenos.

La investigación fue realizada por Díaz J., (2008) asesor de la Secretaria de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SEESCyT), quien presentó los resultados de la prueba a los bachilleres que también obtuvieron resultados bajos en las destrezas académicas y la capacidad de resolver problemas. El investigador plantea que para resolver el problema se deben

crear cursos de nivelación con la finalidad de estimular el enriquecimiento intelectual en los alumnos que muestren un rendimiento bajo.

**Tabla 2**  
**Investigaciones Nacionales sobre el proceso educativo de las Ciencias Sociales, según autor, año y tipo de investigación**

Autores/instituciones	Año	Título de la Investigación	Tipo de Investigación
Pichardo, Elinor/ Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM)	1996	Las Ciencias Sociales en el Currículo dominicano	Taller
Torres, Ana/ Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM)	1996	Factores que hacen posible y obstaculizan la aplicación de propuesta curricular vigente.	Tesis de grado Maestría Descriptiva
Secretaria de Estado de Educación (SEE)	1998	Evaluación a Medio teórico del plan Decenal de Educación.	Evaluación Descriptiva
Germoso Henríquez/universidad Tecnológica de Santiago (UTESA)	2000	Desempeño de los docentes del Nivel Medio en el área de Ciencias Sociales Distrito 09-01.	Tesis de grado Maestría de tipo Descriptivo
Corporán, Ernesto/ Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM)	2000	Metodología usada por los docentes de Historia y Geografía Distrito 08-06.	Tesis de grado de Maestría
Martínez A./ Secretaria de Estado de Educación	2000	Monitoreo al Desarrollo curricular en el Nivel Medio	Descriptiva
Martínez y otros/ Secretaria de Estado de Educación	2003	Propuesta de adecuación curricular por competencia	Descriptiva
Martínez, Adalberto/ Periódico Hoy	2008	Propuesta de cambios Estrategia Nacional para la Enseñanza de la Educación Media...	Resultado de la Tesis Doctoral en la Universidad Complutense de Madrid
Periódico Diario Libre/	2008	Evaluación de 16 universidades	Descriptiva

### 1.2.3. Experiencia de la investigadora.

En relación con el tema objeto de estudio, es importante mencionar algunos aspectos del curriculum de la investigadora, puesto que coadyuvan en las investigaciones de campo que se realizan. Desde 1995, se desempeñó como técnica del área de Ciencias Sociales de los centros pertenecientes al Distrito Educativo 08-06, tanto de educación básica como de educación media, en la que tenía la responsabilidad de dar seguimiento a las programaciones que se concretizaban en las aulas y que eran extraídas directamente del currículo, el

cual, en ese momento, se ponía en vigencia para orientar la educación dominicana -en el caso que compete a esta investigación, el área de ciencias sociales-, Tal programa tenía un carácter globalizador y por tanto debía ser abordada metodológicamente de forma diferente.

Para poner a funcionar el currículo, esto llevó a cabo una serie de entrenamientos, talleres y cursos con el objeto de que se adoptara una visión diferente de enseñar y de aprender las diversas asignaturas. Tales actividades fueron suficiente, puesto que era preciso que el personal docente, además de los entrenamientos, debía haber una convicción, un cambio de mentalidad para que se produjeran las transformaciones en el proceso educativo.

En Educación Básica, se puede decir que los docentes fueron mejor formados en todas las áreas del conocimiento y como que estaban dispuestos a enfrentar el reto de lo nuevo, para ellos se implementaron programas de formación a nivel técnico y de licenciatura que respondían al nuevo programa de estudio. Poco a poco y lentamente los docentes del sector público fueron aceptando las orientaciones teóricas y metodológicas del currículo, No obstante, es importante señalar que en el Nivel Medio, aunque los cambios y transformaciones del proceso educativo están plasmado en las teorías curriculares, estos no se materializaron en el aula porque, por un lado hubo falta de atención de las autoridades a ese nivel de la enseñanza y por otro existió una resistencia al cambio muy fuerte por parte de los docentes.

#### **1.2.4 CONCLUSIONES DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN**

La enseñanza de la historia se ha convertido en un tema crítico en los países de América Latina, reflejan como característica que son poco expositivos de los acontecimientos y de los problemas heredados, y aunque se han hecho intentos globales, los educadores suelen mantener la retórica por lo que aún todavía se está lejos de lograr una enseñanza adecuada de esta asignatura.

Prevalece de acuerdo a las investigaciones consultadas:

- El desconocimiento de los procesos históricos pasados, lo cual conduce a una visión superficial y deteriorada de la realidad social presente.
- Los textos no son estudiados adecuadamente ni por los docentes ni por los alumnos.
- Divorcio entre la teoría y la praxis social
- Utilización de recursos rutinarios.
- Falta de preparación de los docentes para la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Limitación en el empleo de problemas.
- Falta de preparación de los docentes para sintetizar ejercicios integradores.
- Se propicia a la repetición de los contenidos.
- Poco o ningún aprovechamiento de los recursos informativos.
- Pocas actividades a desarrollar el pensamiento.
- Prácticas pedagógicas rígidas y enciclopedistas.

De acuerdo con las investigaciones consultadas tanto nacionales como internacionales, el proceso educativo de las Ciencias Sociales sigue teniendo problemas los cuales son multifacéticos, parte de ellos es que se sigue manejando en las aulas hechos aislados. En el abordaje del proceso educativo no se tiene en cuenta la interdisciplinariedad, estudios llevados a cabo y la observación directa demuestra que las asignaturas se siguen dando de forma independiente.

A partir de las investigaciones se evidencia que los estudios se han orientado más a la historia que a las demás asignaturas, es decir, todos los estudios solo hacen referencia a la historia, dejando a un lado las demás disciplinas y con ello se deja de aprovechar el análisis de la realidad social que hace cada una, pues sigue basada en la memorización de los conocimientos transmitidos por el docente y en métodos pasivos.

Según los tópicos de las investigaciones, el 85% de éstas se han concentrado en el estudio de la enseñanza y aprendizaje de la historia y todas coinciden en que esta asignatura se imparte de manera mecanicista y persistiendo los problemas de fondo tanto en los alumnos, como entes que aprenden, como en los docentes. Entre estos se citan: limitación en el empleo de problemas, falta de metodologías adecuadas para el logro de aprendizaje significativo y repetición mecánica de los contenidos.

Se pueden mencionar ciertas características que presentan las diferentes investigaciones tales como:

- Los investigadores no le impregnan el carácter globalizador característicos de las Ciencias Sociales.
- Se puede notar que a los docentes le falta preparación para darle el carácter de integralidad a la asignatura.
- El currículo se aplica más en la retórica que en la práctica; existe cierto desconocimiento de los contenidos por parte de los docentes.
- Además, burocratismo e improvisación por parte de los organismos rectores de la educación,
- Resistencia de los docentes a adecuar el proceso educativo a las transformaciones que se han sucedido en los últimos tiempos en materia educativa y social,
- Desmotivación de los docentes por causas múltiples,
- Falta de bibliografía especializada.

- Se memorizan los contenidos y se hace de forma repetitiva;
- Falta de cumplimiento del horario establecido para el área, tal como lo establece el currículo.
- El proceso educativo se enfoca en los contenidos y no en las capacidades;
- Se aborda a los alumnos como una gran masa y no como individuos, por lo que no se obtienen los niveles de rendimientos deseables.

### **1.3 Planteamiento del Problema**

En relación con los aprendizajes de las Ciencias Sociales en el Nivel Medio existe la dificultad de que quienes aprenden no se han percatado del valor que esta disciplina tiene para la vida de la ciudadanía. Por otra parte, las Ciencias Sociales se han manejado en la escuela como un proceso de acumulación memorística, lejos de ser asimilada desde una dimensión crítica del conocimiento, quedando a un lado el carácter globalizador de la misma, tal como esta establecido en el currículo dominicano.

Las investigaciones consultadas muestran que en el espacio europeo y caribeño existe una preocupación por mejorar el proceso enseñanza - aprendizaje de las Ciencias Sociales, dada la importancia de esta asignatura para cada nación, y lo justifican porque las Ciencias Sociales han sido sustentadas en contenidos y tendencias obsoletas: entendiéndose que debe haber correspondencia entre la práctica de aula y las pretensiones del currículo.

Otro estudio concluye poniendo como manifiesto que la práctica educativa de las Ciencias Sociales en los países de la región se ha convertido en un tema crítico, ya que se ha mantenido en gran medida dentro de una tradición con objetivos nacionalistas, centrados principalmente en eventos nacionalistas y bélicos, poco explicativos de los acontecimientos.

Aunque se han realizados intentos globales para suprimir este legado y se han propuesto métodos y conceptos nuevos, la tendencia ha sido la continuidad de esta retórica tradicional. En un estudio mas reciente realizado en Cuba se demostró que existen problemas de fondo tanto a nivel del alumnado como de los profesores en la enseñanza y aprendizaje de la historia, así como en las demás asignaturas que fueron sometidas a estudio. En general, las dificultades encontradas y que incidieron como elementos de mayores dificultades fueron entre otras, la preparación efectiva de los docentes para dirigir el proceso, la utilización de ejercicios rutinarios en las clases, la limitación en el empleo de problemas, falta de sistematización de ejercicios integradores, repetición mecánica de contenidos.

A nivel nacional, las tendencias han sido las mismas, aunque es diferente el contexto, los estudios realizados reflejan que el currículo oficial ha sido asumido parcialmente en las diferentes áreas del conocimiento, el proceso educativo de las Ciencias Sociales, dificultades de los docentes para aplicar estrategias innovadoras que lleven a la producción de conocimiento, falta de uso de una metodología integradora, resistencia de los docentes al cambio de paradigma, en fin una serie de obstáculos que hacen que este proceso tenga una orientación tradicional.

En el monitoreo realizado en el 2000 por Martínez, A., Director General de Educación Media para determinar los niveles de familiarización de los docentes con los enfoques curriculares e identificar las actividades e instrumentos que contribuyen a afianzar el desarrollo curricular, los resultados fueron entre otros que se considero como débil el uso de materiales impresos diferentes al libro de texto, las estrategias que predominan por parte de los docentes son aquellas mas cercanas a modelos verbalistas como en el caso de la exposición y la socialización y se percibe un desconocimiento generalizado de la fundamentación teórica del currículo y en consecuencia, de los enfoques que promueve y que en la mayoría de los casos, hay un manejo insuficiente de los contenidos.

Para el Año 2008, la Secretaria de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología (SEESCYT); presentan los resultados de las pruebas realizadas a los bachilleres, las cuales evidenciaron resultados bajos en las destrezas académicas y en la capacidad de resolver problemas. La reflexión anterior indica que persisten las situaciones problemáticas en el proceso educativo, lo que significa que el área de Ciencias Sociales no escapa a la misma, y es en la cual se basara esta investigación.

Según Navarro, L. (1999), las dificultades con los aprendizajes de las Ciencias Sociales y su valor para la vida del ser humano no han sido asimiladas. En primer lugar por insuficiencia epistemológica, los conceptos se emplean fuera de época histórica, se segregan hechos y acontecimientos sin criterios metodológicos claros y muchas veces los hechos históricos carecen de logicidad solo en orden cronológico y no se precisan las razones por temporalidad, pero además, los fenómenos espaciales no están relacionados de forma coherente. Otra problemática que existe es una resistencia por parte del docente para integrar en su quehacer educativo los cambios producidos a partir de la puesta en vigencia del currículo del Sistema Educativo Dominicano, por lo que difiere lo que está establecido en el currículo oficial con la realidad del aula.

En ese sentido el currículo asume que el proceso educativo de las Ciencias Sociales debe ir orientado a partir de planteamientos que conduzcan a nuevas formas de construcción de conocimientos, retomar el sentido crítico a partir de diferentes perspectivas de enfoques, donde los procesos deben dirigirse a la búsqueda de capacidades para explicar e interpretar la realidad social y contribuir al fortalecimiento de la democracia desde la escuela. El estudio va orientado a contribuir a la toma de conciencia de los actores del proceso educativo en el área de Ciencias Sociales, en búsqueda de soluciones pedagógicas de tal forma que se logre un sujeto crítico, participativo y democrático y propiciar un espacio de reflexión y acción para la construcción de saberes a través de la práctica de aula.

Lo expuesto anteriormente debe llevar a un replanteamiento del objeto de las Ciencias Sociales en la escuela y adherirse a los debates del mundo postmoderno desde una perspectiva crítica y transformadora de la realidad educativa, por lo que se hace necesario reconstruir la didáctica de las Ciencias Sociales, tal como lo establece el currículo del Nivel Medio.

El Currículo tiene como meta influir en la conformación de sujetos capaces de transformar la realidad personal y social hacia metas humanamente deseables y tiene establecido los mecanismos necesarios para la conformación de ese sujeto. En este sentido, las Ciencias Sociales tienen una gran cuota en esta tarea formadora. Las Ciencias Sociales en el currículo dominicano se orientan a la formación de sujetos críticos, libres, creativos, solidarios, participativos y democráticos, a través del abordaje de las diferentes disciplinas y el tratamiento adecuado en el aula de los diferentes elementos que se establecen en el mismo.

La pretensión del currículo a partir del proceso educativo de las Ciencias Sociales se centra en orientar a los sujetos en el desempeño civil como ciudadanos, en la valoración del conocimiento como forma de entender la realidad y consolidar una voluntad de cambio para transformar su condición humana y social. Las principales innovaciones del área de Ciencias Sociales en el currículo dominicano están descrita en el documento Como Promover la Transformación Curricular en los Centros Educativos, (1996, p.35) en el cual se expresa lo siguiente:

*El área de Ciencias Sociales centra sus más relevantes innovaciones en tres aspectos fundamentales. La perspectiva multidisciplinar de los problemas sociales en forma de contenidos. Los enfoques conceptuales que aportan la perspectiva multidisciplinar y Los procedimientos que permiten el alcance multidisciplinar.*

La perspectiva multidisciplinar de los problemas sociales, que aparecen organizados en forma de contenidos, se traduce en grandes ejes temáticos que se expresan en cuestiones de índoles psicológica, antropológica, geográfico-espacial y de historia reciente. En el mismo documento se indica que los enfoques conceptuales implican los niveles de abstracción que las propuestas teóricas asumidas, por la comunidad de cientista sociales ha considerado significativas. De esa manera, no se produce una linealidad en las tendencias de pensamiento empleadas, sino que por el contrario ofrece diversidad de criterios para el análisis.

La escuela en su accionar está llamada a revitalizar los procesos educativos en todas las áreas del saber, pero aun así ha seguido ofreciendo un saber condensado en libros, conceptos, en la transmisión de conocimientos, sin que se busquen las causas de por que se suceden los hechos y acontecimientos y que se genere una reflexión critica para la búsqueda de soluciones. En la temática, objeto de investigación, en el proceso educativo de las Ciencias Sociales esta situación es crítica. La escuela debe proyectarse en la vida actual, siendo sensible a los acontecimientos políticos, científicos, técnicos, económicos, sociales, culturales, hechos que sacuden la sociedad actual, a los cuales debe buscársele una explicación.

En este sentido, el currículo dominicano asume un modelo educativo para dar respuesta a estas problemáticas fundamentadas en nuevas prácticas educativas, en las cuales los diferentes actores asumen las siguientes cuestiones:

- El reconocimiento del Ser humano como eje central de toda la acción educativa y a la educación como promotora de la humanización de las personas y de la sociedad en su conjunto.
- La redefinición de las funciones de los actores, concibiéndolos como personas que comparten sentimientos conocimientos, emociones, pensamientos, reflexiones y valores.

- Se considera al estudiante como persona con planes, intenciones, metas, ideas que usara activamente para obtener conocimientos de la experiencia.
- Se espera que el tratamiento de los contenidos de las diferentes áreas y disciplinas sean tratados con el mayor nivel de profundidad para facilitar no sólo la comprensión y análisis de los fenómenos de la naturaleza y la sociedad sino además la solución de problemas que implique el razonamiento lógico, la originalidad y la capacidad creativa de las personas. Desde estas reflexiones se plantean los siguientes problemas y sub problemas:

De lo planteado surgen algunas interrogantes que se presentan en la Tabla 3:

**Tabla 3**  
**Problemas y sub problemas de la investigación**

<b>PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>SUB PROBLEMAS</b>
¿Cuál es el proceso educativo Ciencias Sociales del primer curso del primer ciclo, en los centros del Nivel Medio del Distrito Educativo 08-06, Regional de Santiago?	Fase cuantitativa
	1- ¿Cuales son las características de la dinámica pedagógica de los docentes de Ciencias Sociales en estudio en relación con las directrices planteadas por el Currículo oficial? 2- ¿Cuales son los propósitos educativos diseñados por los docentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales, en relación con las directrices planteadas por el Currículo oficial? 3- ¿Cómo se organizan los contenidos cuando se enseña Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio? 4- ¿Cómo se aplica la interdisciplinariedad como enfoque metodológico en la enseñanza de las Ciencias Sociales en los centros educativos objeto de estudio? 5- ¿Cuales son las estrategias de aprendizaje utilizadas en los centros educativos objeto de estudio al enseñar las Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio? 6- ¿Cuáles actividades se promueven en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio? 7- ¿Cuáles características tiene el proceso de evaluación en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio?

## 1.4 Justificación

Si se toma en cuenta lo que se plantea en el Fundamento del Currículo (1994) se puede afirmar que las Ciencias Sociales son el conjunto de disciplinas que intentan explicar la realidad social (antropología, historia, sociología, economía, geografía). Ese conjunto de factores y elementos que conforman la realidad social es lo que constituye el objeto de estudio de las Ciencias Sociales; esa realidad es explicada a través de ese conjunto de disciplinas, producto de los seres humanos por comprenderla y actuar sobre ellas.

La forma de cómo se ha explicado esa realidad ha ido cambiando, las sociedades se han ido transformando con el tiempo, producto de las acciones de los seres humanos. Existe una dificultad metodológica en el proceso de enseñanza – aprendizaje de las Ciencias Sociales que parece no estar resuelta y es lo que se intenta describir a través de este estudio.

El área de Ciencias Sociales otorga central importancia al sujeto como elemento fundamental del aprendizaje, asume además una dimensión crítica del conocimiento que conlleva a una plena conciencia sobre él mismo como persona en la comunidad, la región, la nación y el mundo. Esta orientación de las Ciencias Sociales se enfoca a formar sujetos críticos, libres, creativos y democráticos mediante el abordaje de conocimientos significativos sobre la realidad social, la comunidad, la región y el mundo.

Las Ciencias Sociales deben retomar el sentido crítico a partir de diferentes perspectivas de enfoques por lo que los procesos educativos deben orientarse hacia la búsqueda de capacidades para explicar e interpretar la sociedad y atribuir el fortalecimiento de la democracia y a la formación de sujetos democráticos desde la escuela; en este orden la escuela dominicana debe orientar su proceso de aula basado en planteamientos multidisciplinarios y en la búsqueda de diferentes formas de construcción de conocimientos.

En el Nivel Medio las Ciencias Sociales están orientadas al desarrollo de las potencialidades, capacidades y actitudes para una práctica social conciente y participativa, al uso racional de los recursos del planeta y la comprensión de los fenómenos que genera la humanidad. Esta situación lleva a replantear el objeto de las Ciencias Sociales en la escuela y adentrarnos en los debates actuales del mundo postmoderno desde una perspectiva crítica y transformadora de la realidad, y reconstruir la didáctica de esa misma realidad; como lo plantea el plan de estudio del Nivel Medio.

El planteamiento de estos fenómenos sociales y su abordaje requiere de unas Ciencias Sociales con una perspectiva crítica e interdisciplinaria que potencie y desarrolle la multicausalidad y las diferentes perspectivas para entender los hechos. Algunos de los cambios que se están sucediendo en la vida cotidiana han traído una resignificación de conceptos y sus sustantivos en el área de Ciencias Sociales como son la virtualidad, que ha situado en otras dimensiones el espacio, el tiempo y la distancia; los tiempos modernos han introducido cambios sustanciales en la concepción de familia, pareja, tradición, riesgo y democracia.

Lo anteriormente expuesto trae una serie de transformaciones en la manera de ver, de sentir, conocer, aprehender, valorar, amar, y relacionarse, y todos son competencia de las Ciencias Sociales ya que a través de esta disciplina se pueden interpretar los hechos sociales. Las Ciencias Sociales intentan dar respuesta a los problemas planteados por el ser humano en su actividad social y donde se exponen elementos fenomenológicos que pueden desagregarse en diferentes dimensiones de la realidad social (Navarro, L. 2000).

Es así que un fenómeno social debe analizarse desde la perspectiva espacial, sociocultural y ciudadana para la comprensión de los fenómenos de ubicación contextual y su análisis dentro de una realidad delimitada y coherente. Es importante señalar que los alumnos enfrentan el estudio de las Ciencias

Sociales tal como se encuentran en los libros de texto o como lo presentan los docentes y no se distingue claramente la perspectiva presente en la argumentación, explicación y selección de los hechos. El trabajo en Ciencias Sociales debe estar orientado a que el estudiante pueda construir explicaciones sobre los hechos sociales de una forma global que lo relacione con una serie de variables que ayuden a entender esos hechos y las diferentes transformaciones que a través del tiempo han realizado hombres y mujeres y que hoy están presentes en relación con su entorno.

Es notorio el bajo rendimiento académico de los alumnos, y la baja motivación de los docentes para impartir las disciplinas contenidas en el área de las Ciencias Sociales, se evidencia una enseñanza libresca, resintonizada con la cotidianidad, un escaso seguimiento por parte de los técnicos de la Secretaría de Estado de Educación, la poca o ninguna capacitación de los docentes en el área, el no uso de los medios o recursos didácticos, la no inserción de las dimensiones del área en las prácticas de aula y las estrategias utilizadas parecen no ser las más adecuadas.

La evaluación realizada al plan decenal de educación en 1998, refleja que los docentes no se habían apropiado del currículo, por diferentes razones, por lo que continuaban con un proceso de aula manejado de una forma tradicional y conductista. Al año 2006 se hizo necesario investigar en qué medida se ha asumido el currículo puesto en vigencia en 1995 en las diferentes disciplinas, y muy en particular en el área de Ciencias Sociales; al igual que la actitud de los y las docentes frente a la formación del perfil del ciudadano que el estado se ha propuesto a través de su política educativa. El estudio va orientado a contribuir a la búsqueda de soluciones pedagógicas, de tal forma que se forme un ciudadano crítico, participativo y democrático y que se propicie un espacio de reflexión y acción para la construcción de saberes a través de la práctica en el aula, tal como lo establece el currículo de la educación dominicana.

Este es el motivo que ha motivado a realizar este trabajo de investigación con el objeto de determinar cuáles son las condiciones en que se está llevando el proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en el 1º curso del Nivel Medio, y si la didáctica de la asignatura está siendo coherente con los planteamientos del currículo dominicano. Al finalizar el estudio se espera ofrecer información útil sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales en las aulas dominicanas que sirvan de base para la toma de decisiones didácticas.

Esta investigación es importante porque aporta una serie de informaciones que evidencian las fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza y aprendizaje que están presentes en las aulas dominicanas y específicamente en el Nivel Medio. Además, el análisis de las debilidades permitirá sugerir acciones para superar las dificultades que limitan el cumplimiento de los lineamientos establecidos en el currículo dominicano sobre el proceso educativo de las ciencias sociales.

Es de gran relevancia, porque en el país no se ha realizado ninguna Investigación en el sentido de verificar si los lineamientos planteados en el currículo en Ciencias Sociales es lo que se está realizando en las prácticas de aula en la escuela dominicana, aunque se han realizado a nivel general. Demostrar la importancia que tiene el proceso enseñanza – aprendizaje de las Ciencias Sociales para la formación del ciudadano que el Estado pretende a través de los principios y objetivos de la educación dominicana.

Las Ciencias Sociales es el elemento principal para la formación de la conciencia nacional para el desarrollo de la nación.

## 1.5 Objetivos de la investigación

En la siguiente tabla se presentan los objetivos específicos del enfoque cuantitativos

**Tabla 4**  
**Objetivos generales y específicos**

Generales	Específicos
Analizar las características del proceso educativo del área de las Ciencias Sociales del primer curso del primer ciclo, en los centros del Nivel Medio del Distrito Educativo 08-06, Regional de Santiago.	Fase cuantitativa
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Identificar las características de la dinámica pedagógica de los docentes de Ciencias Sociales en estudio en relación con las directrices planteadas por el Currículo oficial.</li> <li>2. Determinar los propósitos educativos diseñados por los docentes en la enseñanza de los Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio.</li> <li>3- Describir como se organizan los contenidos en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio cuando se enseña Ciencias Sociales en el aula.</li> <li>4- Explicar si se emplea la interdisciplinariedad como enfoque metodológico en la enseñanza de las Ciencias Sociales en los centros educativos objeto de estudio.</li> <li>5- Describir las estrategias de aprendizaje utilizadas en los centros educativos objeto de estudio al enseñar las Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio.</li> <li>6- Identificar las actividades que se promueven en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio.</li> <li>7- Determinar las Características del proceso de evaluación en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio.</li> </ol>

## 1.6 Delimitación del problema

La investigación se delimitó en los siguientes aspectos fundamentales:

**Temporal**, que corresponde al periodo escolar 2007-2008

**Espacial**, abarcó la provincia de Santiago de los Caballeros en la República Dominicana, específicamente los centros educativos de educación que funcionan bajo la gestión del Distrito Educativo 08-06 de la Regional de Santiago.

**Poblacional**, se trabajó con 18 docentes, 14 directores y 315 alumnos. Además de un estudio de caso donde participaron 55 alumnos y una docente.

**Analítico**, en el tema investigado consistió en el Proceso Educativo del área de Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio y su correspondencia con lo que establece el Currículo Oficial en los liceos del Distrito Educativo 08-06 de la Regional 08 de Santiago.

### **1.7 Limitaciones de la investigación**

Toda investigación requiere de grandes esfuerzos por parte del investigador y en el trayecto de la misma surgen limitaciones que de una manera u otra interfieren en el trabajo que se realiza. En este caso surgieron algunas limitaciones, las cuales incidieron en la realización de la misma. De esas limitaciones se destacan:

- En varias ocasiones, al llegar al centro educativo no había clase porque estaban en una u otra reunión del sindicato o de la cooperativa y no podía recoger las informaciones ese día.
- La lluvia y el mal tiempo fueron factores que incidieron en que la recogida de información se tardara, pues cuando se trasladaba a los liceos rurales no había clase por ese motivo.
- Los profesores en algunas ocasiones no querían llenar los cuestionarios, alegando que no disponían de tiempo.
- En cuanto a la recogida de información en el enfoque cualitativo, después de 5 observaciones percibió que la docente se sentía invadida en su espacio.
- La disposición de los sujetos informantes. En tal sentido, la investigadora percibió cierta apatía para obtener los datos.

## 1.8 Posición Paradigmática

Al iniciar una investigación se debe identificar con una determinada posición paradigmática. Esta posición debe estar acorde con el propósito de la investigación, y en gran medida determinó la perspectiva desde la cual se abordó el objeto de estudio.

Kuhn, T. y otros (1975) y Hernández (1991), citados por Villalobos, L. (2006), consideran que un paradigma es un conjunto de creencias y actitudes, como cierta forma de percibir la realidad de una comunidad científica. Por otra parte, Dobles y otras (2001) plantean que el paradigma no es una elección libre, si se considera que el ser humano está expuesto a situaciones y ambientes diferentes, que poco a poco, influyen en sus creencias y actitudes, dentro de esta perspectiva la neutralidad paradigmática no parece posible.

El paradigma no es más que la forma de concebir la ciencia, y por ende, el trabajo científico a partir de asumir una concepción de la realidad objeto de estudio, del grado de objetividad del conocimiento científico, de la implicación de los valores del investigador en la construcción del conocimiento y además la asume como un conjunto de técnicas y procedimientos para la aproximación al conocimiento de la realidad objeto de estudio.

En el campo de la investigación educativa, y en el caso específico del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, determinó cual sería el paradigma más adecuado para la investigación de un fenómeno tan complejo como el hecho educativo es sumamente difícil, ya que no existen recetas que indiquen cuál es el más factible para esta situación. De ahí que, como plantea Martínez, M. (1997) “todo paradigma que se utilice para la investigación de fenómenos educativos será un tanto más adecuado y eficaz en la medida en que persiga la obtención de conocimientos monoprágmatos, verdades útiles y procedimientos de acercamiento a la realidad apropiada a su naturaleza.

Villalobos, L. (2006), al referirse a la Integración de métodos enfatiza lo siguiente: Los diseños integrales han aparecido como un estilo de investigación precisamente a causa de que la naturaleza multimetodológica de la ciencia social ha convencido a muchos equipos de investigadores de que la solución de sus problemas de investigación requiere más y diferentes tipos de información, que lo que un solo método puede proveer, y que también que las soluciones basadas sobre descubrimientos multimétodo serán probablemente mejores soluciones; esto es, tendrán una base empírica mas firme y un mayor alcance teórico al estar cimentadas sobre diferentes formas de observar la realidad social.

Ballestrini, M. (2007), considera que la integración de las perspectivas metodológicas cuantitativas y cualitativas en la investigación social, y relaciones de complementariedad es una propuesta que se presenta en las Ciencias Sociales, con mayor impulso, en las últimas décadas del siglo XX, propuesta de integración que toma distancia con respecto al desarrollo dominante de la investigación social que se configuró en la Modernidad, con el nacimiento de las Ciencias Modernas y bajo la hegemonía del paradigma científico positivo.

Se considera que el objeto de conocimiento de las Ciencias Sociales, es holístico y complejo, por lo tanto, no tiene carácter unidimensional; está planteada la posibilidad de integrar en una investigación, a partir de la incorporación de un diseño multimétodo, orientaciones metodológicas de diferente naturaleza, como son las perspectivas metodológicas cuantitativa y cualitativa.

Mediante un proceso de investigación, donde a través del método cuantitativo se busca la explicación causal etc. Y se obtiene un tipo de dato, a partir del método cualitativo se intenta la comprensión significado, los valores o la intencionalidad de los hechos estudiados desde la perspectiva de los actores sociales.

Para Ballestrini M. (2007), las Ciencias Sociales han sido y son multiparadigmáticas. Se acepta que existen en su interior, diversas formas que permiten fundamentar y orientar la lectura de lo real, vinculadas a posturas ontológica, matrices epistemológicas de base y enfoques de investigación que se diferencian entre sí, desde muchos puntos de vista. Esto ha conllevado a la existencia de una gran variedad de maneras de cualquier realidad social objeto de estudio.

De la Cuesta, (2000) habla de cuatro paradigmas, pues considera la existencia de uno denominado pospositivista. De acuerdo con esta autora en las Ciencias Sociales actualmente se reconocen cuatro paradigmas que fundamentan distintas metodologías y estrategias para responder a preguntas de investigación. Estas son: el positivismo, el pospositivismo, la teoría crítica y otra ideológicamente relacionada, el constructivismo.

Cea, A. (1998), p.47) citando a O'Connell y Layder (1994, p. 34) dice que aunque existan metodólogos que se adhieren a los extremos de la filosofía positivista e interpretativa, existen también muchos que caen en el medio de ese continuum metodológico y filosófico". El enfrentamiento entre ambos paradigmas marca el desarrollo de la sociología en los años setenta. Esta inexistencia de un paradigma dominante y el enfrentamiento de los enfoques teórico-metodológicos existentes provocan una crisis de la sociología y por consiguiente, una redefinición de su objeto de estudio.

Es a partir de entonces, que los esfuerzos teóricos-metodológicos se dirigen a buscar una solución a la situación de crisis, de pérdida de rumbo de la sociología. Se reconoce la pluralidad de vías para acceder a la realidad social, pero no se trata de afirmar un paradigma sobre otro, sino de buscar compatibilidades entre ellos.

Richardt y Cook (1979, p. 27). Citado por Cea, A. (1998,) dicen lo siguiente al respecto “Es tiempo de dejar de construir muros entre métodos y empezar a construir puentes” lo que quiere indicar con este ejemplo la predisposición a la complementariedad entre paradigmas que existe, a la cual él no se opone. La investigadora orientada por lo anteriormente expuesto presenta su posición paradigmática y se inclina por una integralidad de métodos, aceptando así la orientación cuantitativa y cualitativa en la investigación con el objetivo de que la misma permita intentar conocer o aproximarse al conocimiento de la realidad social con toda la complejidad que esta encierra.

La posición paradigmática de la investigadora, en lo que respecta a la investigación educativa encaja con muchos de los principios del postpositivismo, aunque, en algunos aspectos se identifica con la creencias del paradigma interpretativo dado el caso de la investigación a realizar, confirmo que la orientación dada a dicha investigación es de índole integral.

Según Cea, A. (1998, p.51) asumir en estos tiempos el proceso de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales o el hecho educativo sea este cual fuere, desde una posición extrema como el positivismo o a partir del paradigma interpretativo por separado cada uno es altamente cuestionable, no así la perspectiva, integral puesto que la misma permite planteamientos holísticos y analíticos respecto a la visión de la realidad, así como la relación sujeto-objeto de la investigación, donde el sujeto y objeto de investigación no son entes independientes uno del otro, sino que se implican y se exigen mutuamente.

El proceso educativo de las Ciencias Sociales parte de que el objeto de estudio de las Ciencias Sociales es el Ser Humano y siendo el conocimiento del mismo tan complejo, es necesario que sea conocido desde un enfoque cuantitativo y una perspectiva cualitativa, y a través de la integración de estos dos enfoques, obtener unos resultados del proceso investigativo mas aterrizados y por ende, mas confiables.

Se pretende que a través de esta perspectiva integradora, la complementación) se obtenga una visión más concreta en lo que respecta a la realidad del aula.

### **Posición ontológica:**

Siendo el objeto de las Ciencias Sociales tan complejo, es obvio que esta realidad no se abordó de forma unidimensional, sino que se utilizaron diversos paradigmas que permitieron fundamentar y orientar la lectura de lo real desde diferentes puntos de vista.

Egon, S.; Lincoln, I. (1994), aseguran que las aseveraciones sobre la realidad deben ser sometidas a la indagación crítica lo más extensa posible, para proporcionar el máximo entendimiento de la misma, pero nunca se logra perfectamente. La investigadora considera que la realidad social es dinámica, no estática, es cambiante e imperfecta, pero se puede conocer.

Además, considera también que fuera existe una realidad natural, acabada, tangible, con existencia propia, independientemente de quien la estudia. La realidad educativa existe, independientemente de que se haya asumido conciencia o no de su existencia, por lo que los resultados de la investigación deben ser el producto de la aproximación de la investigadora a la misma, con la finalidad de conocerla lo más objetivamente posible. El proceso educativo como hecho social, debe ser sometido a indagaciones críticas con el objetivo de describirlo y explicarlo.

Esta realidad educativa dada su complejidad, en este caso el proceso enseñanza-aprendizaje de la Ciencias Sociales y la correspondencia con lo establecido en el currículo oficial del Nivel Medio engloba una serie de transformaciones en la manera de ver, de sentir, conocer, aprehender, valorar, y relacionarse, por lo que sólo puede ser conocida de manera holística si se utilizan diferentes paradigmas para acercarnos a la verdad real.

Bericat, E. (1998, p.17), plantea que la integración de métodos surge a partir del extenso proceso de constitución y afianzamiento de la ciencia social, donde reconociendo la complejidad de su objeto de estudio, esta presente cada día más, la necesidad de lograr un mayor conocimiento de la compleja, plural y multifacético realidad humana. Y en ello de producir descripciones y cuantificaciones, comprensiones o explicaciones, críticas o legitimaciones, válidas, precisas y fiables de la realidad.

El enfrentamiento entre ambos paradigmas marcó el desarrollo de la sociología en los años setenta. Esta inexistencia de un paradigma dominante y el enfrentamiento de los enfoques teórico – metodológico existentes provoca una crisis de la sociología y por consiguiente, una redefinición de su objeto de estudio. Es a partir de entonces, que los esfuerzos teóricos – metodológicos se dirigen a buscar una solución a la situación de crisis, de pérdida de rumbo de la sociología.

En la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales se asume un conjunto de disciplinas integradas, orientadas a comprender y explicar la realidad, las cuales plantean como objeto de estudio elementos y factores de la misma, como son: la cultura, el colectivo y la sociedad en general. Entendido el proceso educativo como un fenómeno social, complejo y dinámico, el cual necesita para su comprensión de habilidades intelectuales, procesales y actitudinales a través del uso de paradigmas múltiples para conocer su realidad.

Abordar el proceso enseñanza – aprendizaje de las Ciencias Sociales implica un conocimiento de esa realidad de forma holística, en cuanto al componente social, humanístico y cultural que tiene el mismo. En ese orden, esa realidad será estudiada desde el punto de vista de dos métodos, el descriptivo y el estudio de caso, a través de los cuales se podrá conocer esa realidad educativa desde diferentes vertientes.

### **Posición epistemológica**

Como investigadora y bajo la visión del paradigma integral considera que el conocimiento puede ser descubierto y descrito de forma neutral con una metodología que se adecue a la obtención de datos los más fieles posibles a la realidad y de una forma objetiva y subjetiva, de acuerdo a las técnicas y a la metodología utilizada.

Por lo que se asume que se da una relación sujeto-objeto dependiente, sin tener en cuenta cualquier concepción ideológica y cultural que posea la investigadora. El hecho educativo está compuesto por sujetos sociales y conscientes. La investigadora forma parte de la realidad objeto de conocimiento. Dada esta circunstancia y teniendo conciencia de este hecho, se deben asumir todos los mecanismos necesarios para reducir al máximo cualquier sesgo que permita la duda.

Durante el proceso de la investigación, la relación entre la investigadora y el objeto, El Proceso Educativo del Área de Ciencias Sociales en el Primer curso del Nivel Medio (Primer Ciclo) del Nivel Medio y su correspondencia con lo que establece el currículo oficial. Es también dualista y modificada, es decir, la objetividad va a ser considerada como un ideal regulatorio, no obstante, la investigadora hará uso del Método Cuantitativo (Descriptivo) y del método cualitativo (estudio de caso) con la finalidad de obtener un conocimiento libre de percepciones y concepciones ideológicas que puedan influenciar los resultados de la investigación, así como también procedimientos y técnicas acorde con los mismos para el logro de informaciones más acabadas y obtener resultados confiables de la misma.

En el estudio del proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales la investigadora considera que, a pesar del alto componente ideológico y cultural que tienen las asignaturas, este estudio será orientado de forma multiparadigmática; el proceso en sí, la reconstrucción conceptual que se haga de la misma pueda ser validado y confiable.

Al hacer referencia a la orientación paradigmática, es decir, a una perspectiva cuantitativa y otra cualitativa es necesario aclarar que cada uno de estos enfoques aportara un conocimiento real pero desde diferentes visión. Por ejemplo, desde la investigación cuantitativa existen un gran numero de variables con las que se analizan unas relaciones que son estadísticamente previsible, pero en la generalidad quedan algunos aspectos de la investigación que son muy interesantes que pueden no salir a flote, ya que en la encuesta, la mayoría de las veces no incluyen datos suficientes de identificación ni de variables que puedan identificar e interpretar una relación determinada por falta de una investigación cualitativa. En estos casos el método cualitativo esta facultado para esa búsqueda interpretativa.

### **Posición axiológica**

Dobles, C.; Zúñiga, M. y otros (2001, p.111) define la axiología como una teoría de valores y de juicios de valor. En toda investigación el papel ocupado por estos es de suma importancia y no se puede desligar de la misma. La presente investigación, al tratarse de un diseño complementario, el cual se realizó bajo un enfoque cuantitativo y cualitativo, es conveniente especificar claramente cual es la posición de los valores en la misma.

El hecho educativo, dada su complejidad, no debe ser tratado con enfoques deterministas, esta situación lleva a la investigadora a enfocarlo primero desde un enfoque cualitativo, en el cual se recogieron las informaciones desde el escenario de la acción, datos descriptivos concernientes a las palabras, conductas, forma propia de hablar, escribir, pensar y acciones observables de la persona involucradas en el estudio, por lo que es evidente que saldrán a relucir los valores y los juicios de valor tanto de parte de la investigadora como de los sujetos, objeto de estudio, sin que estos le resten fiabilidad al estudio.

En lo que concierne al enfoque cuantitativo, la investigadora trató que estos juicios de valor no interfirieran en la recogida de los datos y que fueran los más objetivos posibles y así evitar los sesgos en la investigación. En tal sentido, la investigadora en esta parte del enfoque asumió desprenderse en su análisis de los prejuicios y opiniones que puedan afectar la objetividad de los resultados.

### **Posición heurística**

Cuando se habla de la posición heurística de una investigación se hace referencia de la forma como se obtendrá el conocimiento en relación con el objeto de estudio, el cual debe tener una secuencia lógica con las posiciones epistemológica, ontológica y axiológica, por tales razones esta investigación se realizará mediante un enfoque integral con la finalidad de conocer a partir de mecanismos y estrategias que estén en correspondencia con la posición asumida. Se integró el enfoque cuantitativo (Descriptivo) y el método cualitativo (estudio de caso).

La temática, objeto de investigación, que es el hecho educativo, debido a lo complejo del mismo fue necesario utilizar un enfoque multimétodo para poder ser abordado desde diferentes vertientes, por lo que la investigadora se inclina por un diseño de investigación integral de tipo complementario (DICO). Según Villalobos, L. (2006)

Para este autor, las Ciencias Sociales son multiparadigmáticas y su objeto de estudio es muy complejo, por lo que si la realidad social es plural, el conocimiento de esta también es plural. En el caso que compete a este estudio se relaciona con la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, que puede ser visto desde diferentes perspectivas, ya que los enfoques cuantitativos y cualitativos asumidos en forma separada pueden tener un carácter limitado e insuficiente, por lo que se hace necesario integrarlos.

El estudio que se llevó a cabo fue aplicado bajo el método integral, con énfasis en el enfoque cuantitativo descriptivo, como el cualitativo etnográfico y estuvo orientado a analizar el proceso educativo de las Ciencias Sociales en relación con lo que establece el currículo nacional, para los que se utilizaron técnicas de tipo cuantitativa y cualitativa en la recolección de los datos. Las técnicas cuantitativas utilizadas fueron la encuesta, utilizando como instrumento el cuestionario y para la cualitativa se hizo una observación no participante, estudio de caso y entrevista no estructurada a la docente del caso.

La observación no participante permitió describir la realidad social, las percepciones y vivencias de las personas implicadas y el significado de sus acciones, por lo que se entiende que para la realización de esta investigación fue apropiada dicha observación. El instrumento utilizado en la recogida de información a los y las docentes, así como también se aplicó a los alumnos. La entrevista, fue aplicada a los Directores de Centros Educativos del Nivel Medio del Distrito 08-06, con la finalidad de obtener datos relacionados con el proceso educativo de las Ciencias Sociales y su correspondencia con lo establecido en el currículo oficial obtenidos de la observación y de los cuestionarios aplicados a los docentes.

La entrevista estuvo enfocada a la recolección de información sobre la labor del docente y todos los componentes que intervienen en el proceso educativo de las Ciencias Sociales, con el objetivo de establecer la correspondencia que existe entre la práctica de aula y lo establecido en el currículo oficial. Concluyendo, la posición paradigmática asumida es la integral. El tipo de diseño fue el Diseño Integral de tipo complementario (DICO), donde el enfoque dominante fue el cuantitativo. Con lo cuantitativo y cualitativo se busca complementar datos resultantes de ambos enfoques, luego de aplicar las diferentes técnicas propias de cada uno de los estos en particular, con el fin de incrementar la validez de los hallazgos. En el próximo capítulo se presentan las diversas teorías que sustentan la investigación y que serán tomadas en cuenta en el transcurso de la misma.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÒRICO

*Más allá de multiplicidad de los talentos individuales, la educación ha de tener en cuenta la riqueza de las expresiones culturales de cada uno de los grupos que componen la sociedad.*

Informe de la UNESCO  
sobre la Educación para el Siglo XXI

En este capítulo se abordan las teorías que sustentan la investigación, tales como los dos marcos jurídicos que han guiado el sistema educativo dominicano desde el año 1951 hasta la actualidad. Estos documentos están plasmados en la Filosofía, los fines y los principios que han servido de soporte al sistema educativo, además se hace énfasis en las teorías curriculares, precisando los enfoques. En este capítulo se presenta el currículo dominicano de manera específica, así como diferentes teorías que versan sobre el proceso educativo de las Ciencias Sociales y su metodología. Así como también fines y principios de la educación dominicana, la organización académica y una diversidad teórica y muy en especial del currículo dominicano.

## **2.1 El Sistema Educativo Dominicano. Ley General que regula el Sistema Educativo.**

El Sistema Educativo Dominicano a pesar de haber estado detenido en el tiempo con una ley del año 1951 hasta 1997, ha estado inmerso en los últimos 20 años en una visión centrada en la postmodernidad, potenciando la capacidad para construir y transmitir un conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para convivir en el contexto actual. “Tiene como prioridad la formación de nuevos ciudadanos que serán sujetos con capacidad de participar y definir los valores de la democracia, los derechos humanos, la solidaridad, la cohesión social, la libertad y la diversidad” (D’Oleo, F. 2006, p.20). Todas estas características están contenidas en el marco jurídico que regula El Sistema Educativo Dominicano.

En materia de legislación educativa, República Dominicana ha contado con dos leyes generales de educación: la Ley General de Educación 29’09, emitida en el año 1951, la misma estuvo en vigencia hasta el año 1997, cuando se produjo la aprobación de la actual Ley General de Educación 66’97.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el Sistema Educativo Dominicano, en cualesquiera de sus áreas de conocimiento, ha estado impregnado de muchos escollos, producto, principalmente de una ley obsoleta (la Ley Orgánica de Educación 29'09 del año1951).

La educación dominicana estuvo regida por dicha ley, la cual en su Artículo N°1 sobre educación decía lo siguiente: “El contenido de la educación dado por la escuela dominicana estará basado en los principios de la civilización cristiana y de tradición hispánica que son fundamentales en la formación de nuestra fisonomía histórica, y se orientará dentro del espíritu democrático de nuestras instituciones, a despertar en los alumnos el sentimiento panamericanista y el de comprensión y solidaridad internacional”. (Ley 29'091951)

En relación al párrafo anterior, se entiende que las políticas educativas responden al momento histórico que se esté viviendo y en ese momento el país estaba gobernado por una dictadura de Rafael Leonidas Trujillo, que duró 30 años, esta situación se reflejó en la escuela dominicana.

El proceso de enseñanza – aprendizaje estuvo marcado por elementos como: la represión, el autoritarismo y el servilismo al régimen, por lo que las características de democracia y participación eran muy escasas por no decir nulas. Esa educación se podría calificar como libresca, memorística, autoritaria, en la que el centro del proceso lo era el profesor sin tener en cuenta el alumno.

A partir de los años 90, se generó un proceso de transformación en los sistemas educativos a nivel mundial y regional y en República Dominicana se produjo en particular una transformación significativa en todos los ámbitos del sistema educativo. Estas transformaciones fueron propuestas en el Plan Decenal de Educación de 1992 – 2002.

A través de este Plan se lograron transformaciones significativas, siendo las más relevantes la implementación de un nuevo currículo y un nuevo marco legal, el cual en la actualidad rige el Sistema Educativo Dominicano. En particular, en el área de Ciencias Sociales fueron integradas las diferentes disciplinas que a ésta corresponden y con nuevos enfoques. El proyecto más trascendente del plan decenal de educación lo constituye la transformación curricular, puesto en vigencia con la Ordenanza 1'95, y que fue acogido por todos los sectores involucrados de una forma u otra en el sistema educativo.

En el texto *Por Qué y Para Qué de la Transformación Curricular*, (1994, p 45), se define la transformación curricular "...Como un movimiento socioeducativo dirigido a elevar la calidad de la educación mediante la puesta en ejecución de un nuevo currículo que responda a las necesidades y características de la sociedad y que permita atender a las posibilidades y demandas de las personas en sus diversos contextos."

Las ideas centrales que presenta la propuesta curricular en Ciencias Sociales están concentradas en el documento: *Como Promover la Transformación Curricular en los Centros Educativos*", (1995, p.34), se especifican diciendo que "...el aprendizaje de las Ciencias Sociales está centrado en la multiplicidad de enfoques existentes en el área, para permitir a los sujetos la toma de decisiones sobre su participación histórico – social", donde los conceptos claves que se manejan son: realidad social, cultura e identidad, expresados en las dimensiones de temporalidad, especialidad, cambio y causalidad.

Las innovaciones más relevantes se concentran en tres aspectos fundamentales: primero, la perspectiva multidisciplinar de los problemas sociales organizados en forma de contenidos; segundo, los enfoques conceptuales que aporta la perspectiva, los cuales implican los niveles de abstracción que las propuestas teóricas asumidas por la comunidad de narradores sociales ha considerado significativas y de la forma que se operativiza en el aula, y tercero, los procedimientos que permiten el alcance de la disciplina multidisciplinar.

En el currículo del área de Ciencias Sociales se le otorga gran importancia al sujeto como elemento fundamental del proceso educativo y se asume, además, una dimensión crítica del conocimiento, que conlleva a una plena conciencia sobre el mismo como persona en la comunidad, la región, la nación y el mundo. Esa orientación de las Ciencias Sociales se enfoca a formar sujetos críticos, libres, creativos y democráticos mediante el abordaje de conocimiento significativo sobre la realidad social, la comunidad, la región y el mundo. El currículo de Ciencias Sociales establece un modelo de organización de los contenidos, secuencial y globalizador para poder explicar la complejidad de la realidad social, la interdisciplinariedad y la multiperspectividad de enfoques, estos son los referentes para orientar el proceso enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales, así lo expone Navarro, L. (1999, p.23):

*Los alcances de las Ciencias Sociales hoy, sin pretender obedecer a una noción acabada de totalidad como sumatoria, obligan a desarrollar la concepción de sumatoria, obligan a desarrollar la concepción de multiperspectividad y de interdisciplinariedad, siendo estas razones del desarrollo del pensamiento social que junto a otras orientan el currículo vigente de las Ciencias Sociales en la Educación Dominicana, y lo que conduce a la necesidad de pensar en estrategias de intervención más coherentes con el enfoque conceptual que se propone. Navarro, L. (1999, p.23):*

No se produce una linealidad en las tendencias de pensamiento empleadas, sino que se ofrece una diversidad de criterios para el análisis con los procedimientos, que se refieren a aquellos aprendizajes vinculados a los modos de hacer. Consiste en aprender a operar, intervenir y actuar. Esto no significa yuxtaponer los contenidos de las diversas disciplinas, sino, integrar, interconectar y estructurar la información aportadas por ellas.

Es necesario trabajar con conceptos tales como espacio geográfico, tiempo histórico y sujetos Sociales, son estos, en interacción los que permiten explicar la dinámica social.

A partir de la década de los años 90's la educación dominicana fue objeto de profundas reflexiones y transformaciones significativas que trajeron como consecuencias la puesta en vigencia de un currículo y una nueva Ley de Educación. Los postulados de este marco jurídico cambiaron significativamente tanto la gestión como los procesos educativos en las diferentes áreas del conocimiento, cambios que van tanto desde el ámbito cuantitativo como al cualitativo. Para la investigadora es de gran importancia tener como referente esta documentación porque contiene toda la filosofía y políticas educativas que deben ser reflejadas en el nivel de concreción del aula.

## **2.2 Políticas y Gestiones**

En lo referente a las funciones del Estado, la ley 66'97, en el Capítulo III, Art. 8, acápite, dice lo siguiente: "El Estado tiene como finalidad fortalecer la interacción de las Ciencias Sociales y Humanas, la filosofía y las artes, con las Ciencias exactas y naturales y en la totalidad de la cultura y en la perspectiva del desarrollo humano, lo que significa el establecimiento de orientaciones claras y precisas de hacia donde deben ir las Ciencias Sociales en la escuela dominicana". (1997, p.8)

Queda precisado claramente cuál debe ser la función del currículo de educación en cuanto a la formación integral del sujeto, lo cual dice en el artículo 5 de la ley 66'97: "El currículo debe dar respuesta desde el ámbito educativo al desarrollo integral del educando, a la problemática social y a la necesidad de la democratización de la sociedad, formando para el ejercicio de una ciudadanía responsable..." De ahí que las Ciencias Sociales están llamadas a formar ese ciudadano responsable y democrático.

En el Nivel Medio, las Ciencias Sociales promueven el desarrollo de las potencialidades, capacidades y actitudes para una práctica social consciente y participativa, al uso racional de los recursos del planeta y la comprensión de los fenómenos que genera la humanidad.

En la República Dominicana, en el año 1991 se produjo un documento llamado “Un pacto con la Patria y el futuro de la educación dominicana” este documento lo elaboró una comisión presidencial nombrada por el decreto No. 209’91 constituido por un grupo de educadores.

En dicho documento se acuerda la necesidad de mejorar la condición de los docentes y el compromiso de colocar la educación como elemento fundamental para el desarrollo, es con este evento que se inicia la revisión de la Ley Orgánica de Educación 29-09, del año 1951 (Plan Estratégico, Tomo I) y todo lo que fueron las iniciativas de reformas que dieron origen al Plan Decenal de Educación.

El Plan Decenal consistió en un proyecto para transformar la educación en un plazo de 10 años (1992. /2002). Se formula mediante una estrategia participativa y se aprueba en diciembre de 1992. Su ejecución se inicia en 1993. A partir de su implementación, el país introduce reformas significativas como la de aumentar la cobertura general, desarrollar un nuevo currículo, la profesionalización de los docentes y en la gestión de la educación.

En la síntesis del Plan Decenal de Educación (1992, pp. 104-106) se establecen planes emergentes, que iban a incidir positivamente en la calidad de la educación demandada en el momento, tales como, el programa de Emergencia, Programa de Consolidación, El Programa de apoyo a través de estos programas se han ido fomentando las acciones propuestas en el Plan Decenal como fueron La ley de Educación.

El currículo, el mejoramiento de la calidad de vida de los docentes y su profesionalización, y en general todas las innovaciones en el sistema educativo. Durante este proceso se aprueba y se pone en vigencia un nuevo currículo para la educación dominicana a través de la Ordenanza 1’95, en el año 1995.

Se aprueba la Ley General de Educación no.66'97 en el año 1997. La misma sustituye la Ley General de Educación 2909, del año 1951. Este marco jurídico establece una nueva organización educativa, incorpora los principios de participación de la sociedad en la gestión educativa, facilita las estructuras administrativas descentralizadas, pero además hace referencia al tema del financiamiento y calidad de la educación, entre otros tópicos de envergadura, sin embargo no se ha logrado que las decisiones regionales sean asumidas en el lugar que se producen; todo sigue centralizado en la Sede Central de la Secretaría de Estado de Educación; a 9 años de vigencia de la ley, la centralización es evidente aún.

En la actualidad, existen divergencias en relación a lo establecido en la ley sobre el presupuesto destinados a educación. El promedio en inversión para la educación en América Latina, según los pronunciamientos de Cella es de 4% del PBI, que es lo que tiene la ley nuestra establecido, sin embargo, el año pasado estuvo por debajo del 2%, y aunque en el año 2007 ha habido una subida significativa todavía no se llega al 2.5%, lo cual que esta por debajo de lo que debía ser esa inversión

Un informe extraído de la Revista Digital (2007) señala que en un estudio internacional de reciente publicación realizado a 117 países, la República Dominicana ocupó el cuarto lugar por debajo, es decir, se calificó el país como uno de los peores en educación. A juicio de la Investigadora, las políticas implementadas por el Estado en materia educativa no han sido suficientes, aunque se han hecho esfuerzos significativos para encarar dicha acción en este nuevo milenio.

Los últimos presupuestos de la cartera educativa han sido de apenas un 2% del PBI, este renglón merma fuertemente la calidad de la educación, por lo que considero que se deben implementar políticas puntuales para darle un repunte tanto cuantitativo como cualitativo al Sistema Educativo.

No es una sorpresa para nadie que todo esto escrito, lo que hace falta es orientar las acciones para que se ejecuten todas las políticas educativas y una voluntad política enfilada a desarrollar este país a través de la educación.

En síntesis, en las últimas tres décadas aproximadamente la visión del Estado Dominicano ha estado centrada a potenciar la capacidad para construir y transmitir los conocimientos necesarios para enfrentar debidamente el contexto actual. En ese sentido, se produce una nueva ley para regular el Sistema Educativo Dominicano y con ella una nueva propuesta de “ser y el hacer”, basada en una propuesta educativa plasmada en el currículo en el cual se pone de manifiesto la política educativa desde un enfoque procesual y práctica.

Todas las disciplinas y áreas del conocimiento tuvieron sus innovaciones propuestas de abordaje en el aula para el logro de un ciudadano con las características especificadas en la filosofía del sistema educativo, la cual se traduce en los principios y fines de la educación.

### **2.3 Principios de la Educación Dominicana**

La aspiración, como ciudadanos y educadores es formar hombres y mujeres capaces de enfrentar viejos y nuevos problemas, por lo que se asume que el propósito fundamental de la educación dominicana es propiciar el desarrollo pleno de nuestros hombres y mujeres en sus formas de sentir, pensar y actuar y así poder contribuir a lo que como ciudadano demandamos y a lo que la sociedad reclama (Fundamentos del Currículo I, 1994, p.1.5)

En relación con este propósito fundamental, se concibe el currículo como el documento normativo que establece una estrategia para la formación de sujetos democráticos y transformadores de la realidad material, social y cultural, por lo que este se constituye en la estrategia fundamental de la educación para el logro de sus propósitos, principios y fines. Este expresa la fundamentación y dirección del proceso educativo y en el se explicita un compromiso de promover las capacidades humanas.

Desde un enfoque procesual y práctico, en el currículo está plasmada la política educativa del Estado. En ese orden están la filosofía, principios y fines de la educación, los cuales dan una visión global del ser humano que se quiere formar. La Educación Dominicana está fundamentada en los siguientes principios, de los cuales solo se hará mención a los que están directamente relacionados con las Ciencias Sociales tal y como se indica en la Ley de Educación, (1997, Art.4):

- a) La educación es un derecho permanente e irrenunciable del ser humano. Para hacer efectivo su cumplimiento, cada persona tiene derecho a una educación integral que le permita el desarrollo de su propia individualidad y la realización de una actividad socialmente útil; adecuada a su vocación y dentro de las exigencias del interés nacional o local, sin ningún tipo de discriminación por razón de raza, de sexo, de credo, de posición económica y social de cualquier otra naturaleza.
- b) Toda persona tiene derecho a participar de la vida cultural y a gozar de los beneficios del progreso científico y de sus aplicaciones.
- c) La educación está basada en el respeto a la vida, el respeto a los derechos fundamentales de la persona, al principio de convivencia democrática y a la búsqueda de la verdad y la solidaridad.
- d) La educación dominicana se nutre de la cultura nacional y los más altos valores de la humanidad y está a su servicio para enriquecerlos.
- f) El patrimonio histórico, cultural, científico y tecnológico universal, y el propio del país, son fundamentos de la educación nacional.
- i) La educación dominicana se fundamenta en los valores cristianos, éticos, estéticos, comunitarios, patrióticos, participativos y democráticos en la perspectiva de armonizar las necesidades colectivas con las individuales.

j) Es obligación del Estado, para hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades educativas para las personas, promover políticas y proveer los medios necesarios al desarrollo de la vida educativa, a través de apoyos de tipo social, económico y cultural a la familia y al educando, especialmente de proporcionar a los educandos las ayudas necesarias para superar las carencias de tipo familiar y socio-económico.

n) La educación utilizará el saber popular como una fuente de aprendizaje y como vehículo para la formación de acciones organizativas, educativas y Sociales, y lo articulará con el saber científico y tecnológico para producir una cultura apropiada al desarrollo a escala humana. El eje para la elaboración de estrategias, políticas, planes, programas y proyectos en el área educativa será la comunidad y su desarrollo.

Todos estos propósitos conjuntamente con los fines conforman la filosofía educativa del sistema educativo dominicano en la búsqueda de un ciudadano integro, crítico, democrático y con identidad propia, características que son, entre otras, adquiridas básicamente a través del Proceso Educativo de las Ciencias Sociales.

## **2.4. Fines de la Educación Dominicana**

La educación dominicana está sustentada en los fines que se expresan en su Art. 5 ley 66'97 ( p. 3)., los cuales se detallan a continuación:

- 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 combinen el trabajo productivo, el servicio comunitario y la formación humanística, científica 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 respecto 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 racional basada en la eficiencia y en la justicia social.

Con el objetivo de dar cumplimiento a los principios propuestos por la educación dominicana se plantean los siguientes propósitos que van en el orden de la calidad de vida, de la democratización y del orden pedagógico. En Art. 6 de la Ley de Educación, en el orden de la calidad de vida se procura. (p.4)

- a) Promover la conservación, el desarrollo y la difusión del patrimonio científico y tecnológico y de los valores culturales del país y sus regiones, así como los universales, de tal modo que se armonicen tradición e innovación.

b) Promover en la población una conciencia de la protección aprovechamiento racional de los recursos naturales, así como de la defensa de la calidad del ambiente y el equilibrio ecológico.

En cuanto al orden de la democratización (p.4) se propicia:

c) Fomentar la igualdad en oportunidades de aprendizaje y la equidad en la prestación de servicios educacionales.

d) Propiciar la colaboración y la confraternidad entre los dominicanos y el conocimiento y práctica de la democracia participativa como forma de convivencia, que permita a todos los ciudadanos ejercer el derecho y el deber de intervenir activamente en la toma de decisiones orientada al bien común.

e) Fomentar una actitud que favorezca la solidaridad y la cooperación internacional basada en un orden económico y político justo, la convivencia pacífica y la comprensión entre los pueblos.

Por otra parte en lo que respecta al orden pedagógico, el estado dominicano a través de la Secretaría de Estado de Educación se ha fijado los siguientes propósitos, (p.4) entre otros:

f) Fortalecer la integración entre la vida educativa y la vida de la comunidad, así como el mejoramiento de la salud mental, moral y física de los alumnos y la colectividad.

g) Fortalecer los buenos hábitos personales del aprendizaje, que permitan el dominio efectivo de los códigos culturales básicos, acceder a la información, pensar y expresarse con claridad, cuidarse a sí mismo y relacionarse armoniosamente con los demás y con su medio ambiente.

- h) Fomentar la apropiación de los conocimientos y técnicas de acuerdo con el desarrollo biopsicosocial de los educandos.
- i) Crear un ambiente de enseñanza y aprendizaje propicio para el desarrollo del talento en todas sus formas, de la creatividad en todas sus manifestaciones y de la inteligencia en todas sus expresiones.
- j) Propiciar que el desarrollo de capacidades, actitudes y valores sean fomentadas respetando las diferencias individuales y el talento particular de cada estudiante.

En los Fundamentos del Currículo, Tomo I, (1994,p.1-5), se especifica que el currículo es el documento normativo donde se establecen las estrategias para la formación de sujetos democráticos y transformadores de la realidad material, social y cultural, por lo que se evidencia que el currículo constituye la estrategia fundamental de la educación para lograr sus propósitos.

Los Principios y Fines de la Educación dominicana se expresan en un conjunto de propósitos formativos generales, organizados en siete dimensiones en consonancia con los contenidos de las diferentes áreas del conocimiento y los ejes transversales. En el documento el Por qué y Para qué de la Transformación Curricular, (1994, p.46) se explicitan estos propósitos formativos generales asumidos por la Educación Dominicana y que le sirven de base al currículo, a los cuales solo se hará mención de forma general:

- Formar sujetos capaces de interactuar en sus ambientes naturales y Sociales.
- Formar ciudadanos democráticos y participativos
- Formar sujetos capaces de recuperar, reelaborar y producir conocimientos.

- Formar sujetos capaces de valorar el trabajo como medio para su desarrollo personal y social.
- Formar sujetos capaces de utilizar eficazmente la comunicación en todas sus manifestaciones
- Promover el desarrollo de la creatividad y de los talentos.

Las diversas actividades que se realizan en el aula tienen la finalidad de llevar a los educandos a alcanzar estos propósitos que se consideran deseables para la sociedad; los cuales expresan la competencia que se espera desarrollen los educandos, de ahí su importancia.

La Ley General de Educación 66'97 (1997) plantea dentro de sus fines la formación de 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 combinen el trabajo productivo, el servicio comunitario y la formación humanística, científico-tecnológica con el disfrute del acervo cultural de la humanidad para contribuir al desarrollo nacional y a su propio desarrollo, las Ciencias Sociales son las llamadas a formar ese sujeto con estas características a partir de la práctica de aulas.

En síntesis, a pesar de que el Sistema Educativo estuvo sumergido por muchos años en un letargo, fruto de la política implementada por nuestros gobernantes, no fue hasta los años 90s que se pusieron en movimiento todas las fuerzas vivas de la nación, se unieron y sintieron la necesidad de implementar planes y proyectos para elevar la calidad de la educación del país, es de estas iniciativas que nace el plan decenal de educación el cual se puede considerar que fue el motor para que todos los organismos que tenían que ver con la educación dominicana hicieran su aporte para el fortalecimiento de la misma.

De ahí que se gesta una nueva ley de educación con propósitos y principios que llevan a la formación de un ciudadano con características diferentes, un nuevo currículo conforme a estos principios y propósitos, que pretendió en su momento entender las necesidades y demandas de los diversos contextos, dando lugar a cambios significativos tanto en la gestión como en los procesos educativos.

## **2.5 Organización Académica del Sistema Educativo Dominicano**

En el siguiente acápite se hará énfasis en la organización académica del sistema educativo dominicano; se definen conceptos que son claves para entender e interpretar la estructura académica, así como una descripción breve de los niveles educativos. El Nivel Medio que es objeto de esta investigación será tratado con más profundidad mas adelante.

### **2.5.1 Estructura Académica**

La estructura académica es el esquema organizacional adoptado por el Estado Dominicano para cumplir con la función de Educación tal como lo indica el Art. 27 de la Ley general de educación 66'97. El Sistema Educativo Dominicano está compuesto por dos estructuras amplias, la primera estructura es la organizativa y la segunda la estructura académica. Ambas son complementos una de la otra para el logro de los propósitos educativos de la Educación Dominicana. En esta investigación sólo se hará referencia a la estructura académica, haciendo énfasis en el Nivel Medio, el cual será objeto de investigación con relación a la aplicabilidad del currículo en el nivel de concreción del aula.

La Ley de Educación 66'97 (1997) en su título II, establece la estructura académica del Sistema Educativo Dominicano. En el Artículo 32, la referida ley consigna la división del sistema en subsistemas, niveles, ciclos, grados y modalidades. Es importante definir los siguientes conceptos para una mejor comprensión del sistema educativo dominicano.

- **El nivel educativo** es cada una de las etapas de la estructura educativa que está determinada por el desarrollo psico-físico de los alumnos y sus necesidades Sociales. El Sistema Educativo Dominicano está comprendido por los niveles Inicial, Básico, Medio y Superior.,de los cuales se describirán brevemente el Nivel Básico y el Nivel Medio por estar directamente relacionados con la temática objeto de estudio y por que el nivel Superior se rige por leyes especiales (Ley de Educación Superior 139'01)
- **Ciclo educativo** es el conjunto articulado de grados cursos o años en que se organiza un nivel educativo,
- **El Grado** se puede definir como el conjunto articulado de tiempo en que está dividido un ciclo educativo y que se corresponde con la organización y secuencia correlacionada de contenidos del currículo.
- **Modalidad**, conjunto de opciones diferenciadas y especializadas en que se puede organizar un nivel educativo con la finalidad de atender las necesidades de formación de un recurso humano especializado...

## 2.5.2 Los Niveles en el Sistema Educativo Dominicano

El Sistema Educativo Dominicano comprende los siguientes niveles: El Nivel Inicial, el cual está dirigido a la población infantil comprendida hasta los seis años.

### 2.5.2.1 El Nivel Básico

La Ley de educación, en su artículo 35, establece que “El Nivel Básico es la etapa del proceso educativo considerada como el mínimo de educación a que tiene derecho todo habitante del país” y continúa diciendo que el mismo inicia a los 6 años y que se ofrecerá en forma gratuita.” La duración del nivel básico es de 8 años, está dividido en dos ciclos cada uno de 4 años.

La estructura del Nivel Básico en el Sistema Educativo Dominicano, se compone de dos ciclos. Un primer ciclo que lo componen los grados de primero a cuarto y un segundo ciclo, que se compone de los grados quinto hasta octavo. El nivel básico es obligatorio y es la etapa del proceso educativo considerado como el mínimo de educación a que tienen derecho todos los habitantes del país.

El Nivel Medio es el nivel posterior al nivel básico, tiene una duración de 4 años y está dividido en dos ciclos cada uno. El primer ciclo es común para todos los alumnos del 1er y 2do. Año del nivel, y el segundo ciclo que corresponde a 3ro y 4to ofrece tres modalidades: General, Técnico – Profesión y Artes.

En síntesis, para que se viabilice la concreción de los fines y principios de la educación dominicana y esta pueda alcanzar un mayor número de habitantes esta estructura educativa en cuatro niveles, Inicial, Básico, Medio y Superior, se orienta a desarrollar competencias más específicas, cada uno en su nivel y modalidad, definiendo así "...una estructura armónica que permite la organización, gradación y secuenciación de propósitos educativos". Esta organización de los niveles planteada de esa forma se inclina por conformar el perfil del egresado al que aspira el sistema educativo dominicano.

## **2.6. Currículo Educativo**

Al momento de conceptualizar el término currículo existen una infinidad de definiciones de autores debido al aura de complejidad e indefinición que se presenta en el ámbito de la práctica escolar.

Arnaz, J. (1989) citado por Ubiera, L. (2004, p.7) define el currículo como un conjunto de interacciones de conceptos, proposiciones y normas estructuradas en forma anticipada a acciones que se quieran organizar.

Antúnez, S. y colaboradores (2004), refiriéndose al currículo entienden que para algunos didácticos el currículo es el conjunto de conocimientos que hay que transmitir al alumnado.

En esta concepción se parte de la base de que el conocimiento es algo permanente y primordial y que la misión de la escuela es transmitirlo a través de una batería de asignaturas, este concepto deja a un lado la ciencia y la científicidad.

Según Antúnez y colaboradores, (2004), la concepción del currículo en el que se entiende como todo aquello que los alumnos aprenden realmente en la escuela, incluyendo aquellos aprendizajes que se producen sin intencionalidad por parte del docente, o a lo que se le llama el currículo oculto y así, se encuentran otras maneras de entender el currículo, cada una va a responder a una determinada idea de lo que fue la enseñanza escolar.

Gruñid, S. (1987) citado por Gimeno S. (1998, p.14) asegura que “El currículo no es un concepto sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organización, una serie de prácticas educativas”.

En el currículo se describen las funciones de la escuela y la forma particular de enfocarla en un momento histórico y en un contexto determinado en un nivel o modalidad específica. Sobre la concepción de currículo, Bolano, G y M. Z. (1990), plantean que la política como concreción de la política general estatal, incorpora las aspiraciones de una nación en términos del tipo de hombre y de sociedad que desea alcanzar. Siendo el currículo el medio para concretar la política educativa dentro del sistema educativo formal.

Zabala, M. (1997), sustenta que el currículo tiene dos funciones básicas, hacer explícita la intención del proceso educativo, y servir como guía para orientar la práctica pedagógica.

En el currículo no sólo se explicitan las intenciones educativas, sino que también recoge las condiciones en que se pretende hacer estas intenciones efectivas. En los demás niveles de concreción del currículo y es el que orientara la

planificación y ejecución en el nivel institucional y en congruencia con el enfoque asumido, en tal sentido, los autores realizan una breve descripción de los siguientes enfoques:

- Enfoque psicologista, el cual se centra en los análisis psicológicos del individuo por lo que puede adoptar un carácter conductista y personalista

Coll, C. (1997) señala que el currículo es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas ... es por lo antes dicho la importancia que tiene el documento curricular en cualquier sistema educativo para ser tomado como referencia para guiar otras acciones tales como la formación de los docentes, la organización de los centros, la confección y uso de materiales didácticos, es decir se convierte en el instrumento que orienta y guía el sistema educativo dominicano en sus concreciones.

En cuanto a los enfoques curriculares, Bolano, G y Molina, Z. (1990) enfatizan que estos constituyen el énfasis teórico que se adopta en determinados sistemas educativos para la organización de los elementos del currículo, es decir, las diferentes maneras que se visualizan los diferentes elementos del currículo y como son concebidas sus interacciones, de acuerdo con el énfasis que se le da a algunos de esos elementos, por lo tanto, el enfoque curricular es el que determina los planteamientos curriculares que se concretizan en acciones, tales como la elaboración de planes y programas de estudios.

En relación con la caracterización y determinación de los enfoques curriculares existen diferentes posiciones por estudiosos, en este sentido la investigadora se centró en la caracterización que hacen Magendzo, A. (1986) y Papelando P. (1987), citados por Bolano, G y Molina, Z. (1990) la cual según los autores se adaptan más a los países latinoamericanos estos son: enfoque curricular psicologista, socio-reconstruccionista, academicista, tecnológico y dialéctico.

Es importante que se tome una decisión en cuanto al enfoque curricular en el sistema educativo a nivel central, lo que permite la transmisión de ese capital cultural, enfocándose en la formación intelectual del individuo.

- El enfoque tecnológico, pretende alcanzar mayor racionalidad en el proceso de transmisión de los contenidos educacionales para que estos sean más eficientes. Sus fundamentos teóricos provienen de la psicopedagogía y la filosofía educacional conductista y pragmática.
- El enfoque socio-reconstruccionista se centra en el individuo como realidad sociocultural y lo que pretende es transformar la educación en un proceso de socialización de la persona, cuyos sustentos teóricos son las orientaciones funcionales estructuralistas entre otros.
- El enfoque dialéctico enfatiza el carácter de acción socialmente productiva de la educación y asume como aspecto esencial en el currículo la praxis como el medio de relación entre el sujeto y la realidad.

Según se puede observar en el anterior planteamiento, estos autores no presentan el enfoque constructivista; el mismo es de suma importancia para la investigadora debido a que el currículo dominicano está basado en este enfoque, por tanto este acápite será abordado en este contexto desde la perspectiva de otros autores.

Díaz, F., (1999) introduce el enfoque Constructivista de la educación, diciendo que el aprendizaje escolar se sustenta en la idea de la finalidad de la educación es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Los aprendizajes a partir de este enfoque se producen de manera satisfactoria si se suministra una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas.

De acuerdo con Coll, C. (1990, pp..441-442), citado por Díaz, F. (1999) La concepción constructivista se organiza en tres ideas fundamentales:

- “El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje” es el quien construye los saberes al manipular, explora, descubre o inventa...”
- La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen un grado considerable de elaboración.
- La función del docente que se orienta a ensamblar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.

Se puede concluir que el constructivismo es un proceso de elaboración, ya que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de diversas fuentes y las relacionas con los conocimientos que ya posee conocimientos previos.

De todo lo dicho se desprende que el aprendizaje es un proceso constructivo interno, que el grado de aprendizaje depende del desarrollo cognitivo del alumno, el punto de partida del aprendizaje son los conocimientos previos, que el aprendizaje es un proceso de reconstrucción de saberes culturales, este se facilita a partir de la mediación o interacción con los demás.

Este aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquema, y por ultimo, este aprendizaje se produce cuando entran en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.

### **2.6.1 El Currículo del Sistema Educativo Dominicano**

Según lo que se establece en el documento fundamento I (1994) la concepción de currículo asumida en la educación dominicana es concebida como una estrategia educativa general para la formación de sujetos Sociales, democráticos y transformadores de su realidad. El currículo dominicano está orientado al desarrollo de los procesos intelectuales y afectivos mediante la promoción de aprendizajes significativos y el desarrollo de potencialidades para enfrentar los desafíos de la sociedad actual y futura y es apoyado en el pensamiento creativo. En este orden, el currículo es la estrategia fundamental de la educación para el logro de sus propósitos.

En el Art. 65 de la Ley de educación (1997) se establece que el currículo debe dar respuesta desde el ámbito educativo al desarrollo integral del educando, la problemática social y a las necesidades de democratización de la sociedad, formando para el ejercicio de una ciudadanía responsable.

Gimeno, M. (2001, p.9,) plantea que las Ciencias Sociales desde los procesos educativos, como área de conocimiento tiene la finalidad de generar las capacidades para explicar e interpretar la sociedad, junto a su aporte al fortalecimiento de la democracia y a la constitución de sujetos democráticos desde la escuela, además, enfatiza que se debe reconstruir con los alumnos el saber y las exigencias del bien común, fomentar el diálogo, el debate y la búsqueda del consenso, el compromiso en la acción y la cultura de la participación.

Según el Art. 69 de la Ley de educación, (1997) el currículo debe considerar las diferencias geográficas regionales y municipales del país, pero de acuerdo a estos criterios no se experimenta cambios en las diferentes regiones y municipios al aplicar el currículo; la tendencia es que se aplique lo mismo sin tener ningún criterio diferente y si se aplica, las adaptaciones son mínimas y prueba de eso es que la mismas pruebas son aplicadas a nivel nacional; sin importar la región, municipio o sección.

En relación a las Ciencias Sociales, un enfoque curricular de esta ciencia como modelo para orientar la enseñanza procura asumir estrategias activas del aprendizaje, que potencialicen las capacidades de los individuos, que despierten el espíritu crítico y una visión transformadora de la sociedad.

### **2.6.2 Fuentes del Currículo. Referencias conceptuales**

En el siguiente renglón se hará referencia a las fuentes del currículo, haciendo énfasis en las que lo sustentan, como son los conceptos de cultura, educación, la concepción asumida de los sujetos, los cuales son el eje central del mismo y las formas de acceder al conocimiento que se priorizan.

Cuando se hace referencia a estas fuentes se piensa en aquel material que se utiliza para hacer currículo Bolano, G y Molina, Z. (1990) el material que proviene de las fuentes fortalece el proceso de su planificación y ejecución en los niveles nacional, local e institucional.

De acuerdo con el planteamiento de algunos autores tal como lo plantea Bolaños (1999) las fuentes del currículo son: el alumno, el contexto sociocultural y las áreas del saber. Sin embargo en el currículo dominicano se han asumidos unas referencias que lo caracterizan como tal, pero que son generales al utilizado en cualquier otro país. El currículo se perfiló como un proyecto orientado al desarrollo de los procesos intelectuales y afectivos mediante la promoción de aprendizajes significativos y el desarrollo de potencialidades para hacer frente a los desafíos actuales y futuros que presenta la sociedad. (Fundamentos del Currículo, Tomo I, (1994, p.1-5)

Las referencias conceptuales que se presentan fueron asumidas y constituyen las fuentes del currículo de la Educación Dominicana y son las que lo definen como tal, en función de ellas se han formulado los principios, fines y valores que se promueven en el currículo, para satisfacer las necesidades y demandas de la sociedad y de los sujetos. (Fundamentos del Currículo, Tomo I, 1994, p.4-3)

### **2.6.2.1 Concepción del ser humano (Los sujetos como ejes del currículo)**

En el documento Fundamentos del Currículo, (Tomo I, 1994, p, 4-9), se explicita claramente el término sujeto, y en ese sentido dice que todos los seres humanos son personas y por tanto, sujetos. Esto explica el orden que los seres humanos se van construyendo, se van haciendo a lo largo de la historia, es decir, en el día a día y van experimentando situaciones, organizando relaciones entre ellos, creando culturas como modos de vida y actuando desde ellas mismas sobre si mismos.

Sigue señalando el documento citado, que el Ser Humano es una persona porque se despliega, actúa y va cada día haciéndose sujeto, lo que ha permitido diferenciarse de otros seres vivos, en la medida en que aumenta su reflexión, su capacidad de conocer y actuar sobre su medio y sobre sí mismo. Se es sujeto cuando se tiene la posibilidad de argumentar, elegir, razonar, interrogar y actuar.

En el Currículo Dominicano, el alumno es el sujeto principal, así lo describe en el Fundamentos del Currículo (tomo I, 1994), por lo que este debe atender a su formación como persona libre, crítica y autocrítica, mediante el desarrollo de las capacidades intelectuales, físicas, éticas y estéticas con una valoración del trabajo como elemento liberador de los seres humanos, capacitándolos para transformarse a si mismo y a su realidad. (Fundamentos del Currículo, Tomo I, 1994)

### **2.6.2.2 Concepto de Cultura**

El concepto de cultura se maneja como toda la creación del ser humano, lo que se cree, lo que se sabe, lo que se hace, es el estilo de vida de un grupo humano, no se limita a los conocimientos o a las artes, sino que abarca comportamientos y formas de relación.

*La cultura expresa las tendencias comunes y las diversidades que se manifiestan en la sociedad en su conjunto, procurando contribuir, a través del desarrollo de las potencialidades y capacidades de sus ciudadanos, a atender las demandas y necesidades Sociales y personales, así como a preservar y enriquecer la cultura. En este sentido, el currículo toma en cuenta los saberes populares, los científicos, los tecnológicos y el papel que desempeñan éstos en la construcción del conocimiento” Ordenanza 1’95, (p.7)*

### **2.6.2.3 Concepción de Educación**

El Fundamento del currículo (Tomo I, 1994, p.4) señala en cuanto al concepto educación se expresa de la siguiente manera: “La Educación, expresa las tendencias comunes y la diversidad que se manifiestan en la sociedad en su conjunto, atendiendo a que esta se concibe como una forma de socialización, como un componente importante de la sociedad y de las culturas, se constituye en una mediación cultural, en lo que se refiere al proceso a través del cual la sociedad elabora, transmite conocimientos y recupera la acumulación de experiencias, en ese sentido la educación permite transmitir la cultura de generación en generación”.

Delors, J.(1996, p.35) al referirse a la educación como una utopía necesaria, plantea que la UNESCO valoriza la educación como espíritu de concordia que contribuye a la paz y al entendimiento mutuo entre los seres humanos, signo de una voluntad de cohabitar, como militantes de nuestra aldea planetaria... En ese sentido la organización contribuirá a una cultura de paz. A través de la educación se le da continuidad a las creaciones colectivas permitiendo así su enriquecimiento y mejoramiento permanente.

### **2.6.2.4 La Concepción constructivista del aprendizaje**

Esta concepción esta planteada atendiendo a lo que sustentan los principales teóricos del constructivismo. En este sentido, Díaz, F. (1999, p.15) plantea “...que la finalidad de la educación es promover procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo a que pertenece.”

De ahí, que estos procesos deben propiciar una actividad mental constructivista, que se produce de manera satisfactoria a través de la participación de los alumnos con el suministro de ayudas específicas en actividades intencionadas, planificadas y sistemáticas.

Para Carretero, M, (1997) el constructivismo se basa en 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.

El constructivismo se relaciona con las ideas aportadas por Piaget, Vygotski, Bruner y Ausubel, pero no son los únicos teóricos que han hecho referencia a esa explicación.

Para Coll, C y colaboradores (1998), el constructivismo, no es en sentido estricto una teoría del desarrollo o del aprendizaje por lo tanto, aclara 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.

Coll, C. (1983, p.34), toma en cuenta las aportaciones de Piaget y dice que la idea básica del constructivismo es que el acto de conocimiento consiste en una aportación progresiva del objeto por el sujeto. Enfatizando que el carácter constructivista se refiere tanto al sujeto que conoce como al objeto conocido lo que significa que ambos son resultado permanente de construcción. La orientación constructivista posee en la actualidad una gran acogida, tanto en las reformas educativas como los referidos a investigación básica. En este se insiste en la importancia de las disciplinas y por las didácticas especiales en el proceso de adquisición de conocimientos.

Para Díaz, F. (1999) en el constructivismo prevalecen los procesos activos en la construcción del conocimiento. Esta construcción vista como tal es un proceso de elaboración en el sentido que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe desde diversas fuentes, estableciendo relaciones entre la información recibida y sus ideas y sus conocimientos previos, lo que significa que para que el alumno aprenda un contenido debe atribuirle un significado, construyendo una representación mental a través de imágenes o proposiciones verbales, elaborando una especie de teoría o modelo mental. De esta manera se asume que el conocimiento se obtiene de un proceso intelectual, es dinámico y por tanto es capaz de convertir la información obtenida en acciones efectivas.

Díaz, F. (1999) establece algunos principios de aprendizaje constructivista que pueden servir de parámetro en la temática objeto de estudio, entre otros principios para el aprendizaje la autora enfatiza que:

- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo
- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos.
- El aprendizaje es un proceso de reconstrucción de saberes cultural
- El aprendizaje se facilita debido a la interacción con los otros.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto con lo que los alumnos con lo que desea saber.

Por lo anteriormente expuesto se concluye que el aprendizaje significativo ocurre en procesos continuos y en una serie de fases que dan cuenta de una complejidad y profundidad progresiva. En el Tomo I de los Fundamentos del Currículo, (1994) cuando hace referencia al conocimiento, se entiende su génesis y construcción, es decir, el paso de un conocimiento menos evolucionado a otros más avanzados y se manifiesta en una construcción histórico-cultural de que por tanto expresa diferencias en tiempos, espacios y culturas diversas.

El currículo plantea lo epistemológico concretizando los aprendizajes que aluden al reconocimiento de los saberes previos, a la actividad e intencionalidad de los sujetos. La construcción de los conocimientos en el marco del espacio escolar se trata de los procesos cognitivos, implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje, estos posibilitan transformar las experiencias en acciones o pensamientos y constituyen la base de los aprendizajes. (Fundamentos del Currículo, Tomo I, 1994)

En sentido general, el constructivismo constituye una manera de cómo implementar un enfoque curricular en un momento dado, y tal como se argumenta en párrafos anteriores es de vital importancia, ya que tiende a potencializar la participación, la integración de la comunidad y la incorporación de saberes presentados en las diversas disciplinas Sociales.

#### **2.6.2.5 Concepción de Aprendizaje significativo**

En el currículo se considera clave el concepto de aprendizaje significativo, el cual implica actividad, práctica y visible; lo que se debe lograr es que haya un componente de interiorización, es decir; tomar conciencia de todo lo aprendido; se asume que el propósito fundamental de la educación dominicana es propiciar el desarrollo pleno de hombres y mujeres en sus formas de sentir, pensar y actuar.

“Lo epistemológico en el nuevo currículo se plantean de manera concreta los aprendizajes escolares, aquellos que aluden al reconocimiento de los saberes previos, a la actividad e intencionalidad de los sujetos.” (Fundamentos del currículo, Tomo I, 1994, pp. 4-11) En el currículo dominicano se asume como concepto clave de aprendizaje significativo, lo que implica actividad. Esta actividad puede ser práctica y visible o no, pero lo que sí se debe lograr es que haya un componente de interiorización, es decir, tomar conciencia de todo lo aprendido y que lo aprendido pueda ser aplicado.

Para Ausubel, D. citado por Sacristán, J. Pérez G. (1998), el aprendizaje significativo "...es un tipo de aprendizaje que alude a cuerpos organizados de material significativo. Centra su análisis en la explicación del aprendizaje de cuerpos de conocimientos que incluyen conceptos, principios y teorías." Este aprendizaje, sea por recepción, por construcción o por descubrimiento, comprenden la adquisición de nuevos significados, lo que es opuesto al aprendizaje mecánico, repetitivo, memorístico.

Sacristán y Pérez (1998) señalan que Ausubel distingue dos dimensiones del potencial del material de aprendizaje que son, significabilidad lógica, es decir, coherencia en la estructura interna del material, secuencia lógica en los procesos y consecuencia en las relaciones entre sus elementos que la componen y por otra parte la significabilidad psicológica, es decir, que sus contenidos sean comprensibles desde la estructura cognitiva que posee el sujeto que aprende.

En síntesis, los diferentes autores citados coinciden en que el currículo es un conjunto de proposiciones y normas estructuradas, un modo de organización de una serie de prácticas educativas en el que se plantean e incorporan las aspiraciones estatales en término del ser humano que la sociedad desea alcanzar.

Para tales fines, el currículo dominicano asume el enfoque constructivista en el cual se sustenta en promover los procesos de crecimiento personal del alumno, donde su participación en actividades intencionadas, planificadas y sistemáticas es de primer orden. Todo lo anterior da lugar a cambios significativos tanto en la gestión como en los procesos educativos de las disciplinas.

## 2.7 El Nivel Medio en el Sistema Educativo Dominicano

El Nivel Medio es el período educativo comprendido entre la educación básica y la educación superior el cual está dirigido a jóvenes cuyas edades oscilan entre los 14 y 18 años aproximadamente. Sin embargo se dan situaciones donde aparecen personas por debajo de esa edad o que la sobrepasan. Este nivel tiene una duración de 4 años dividido en ciclos de dos años cada uno.

Amargos, O. (2003, p.8), refiriéndose a los actores institucionales y operativos de la Educación Secundaria indica que la misma esta bajo la supervisión directa de la Dirección General de Educación Media, teniendo bajo su responsabilidad la Modalidad General y de Artes. La Dirección General de Educación Técnico-profesional es responsable de la modalidad Técnico “Profesional”

Tal como lo establece la Ley General de Educación 66'97, Art. 40, este nivel ofrece una formación general y opciones para responder a las actitudes, intereses, vocaciones y necesidades de los alumnos, para insertarse de manera eficiente en el mundo laboral y de estudios superiores. Para cumplir con estas responsabilidades de formación, asume la modalidad general, Técnico Profesional y Artes. Todas estas modalidades dan acceso a la educación superior.

Está organizado en tres áreas del conocimiento, y los dos grados de cada ciclo están organizados por semestre, siendo cada semestre terminal tanto en la Modalidad General, Técnico Profesional y en Artes. Cada una ofrece diferentes opciones y los alumnos obtienen el título de bachiller en la concentración y modalidad elegida.

### 2.7.1 Estructura del Nivel Medio

La siguiente contiene la estructura del Nivel Medio subdividida en ciclos, modalidad y las concentraciones para una mejor comprensión del mismo

**Tabla No. 5**  
**Estructura del Nivel Medio en el sistema educativo dominicano, 2008**

CICLOS	MODALIDAD	CONCENTRACIONES
<b>Primer Ciclo (Común)</b> (1er. Y 2do.)		
Segundo Ciclo (3ERO. Y 4TO.)	<b>MODALIDAD GENERAL</b>	
	Técnico-profesional	Sector Industrial Sector Agropecuario Sector Servicio
	Artes	Artes Escénicas Artes Musicales Artes Visuales Artes Aplicadas

**Fuente: Nivel Medio Modalidad General Pág. 21**

Este nivel se propone la formación integral de los/as alumnos. Desde esta perspectiva se pretende que cada estudiante se desarrolle armónicamente tanto en su dimensión física, biológica y afectiva como social. Se debe recordar que el Nivel Medio, antes de las reformas educativas sólo preparaba los alumnos para la universidad, que era su único objetivo. Ahora se perfilan otras pretensiones además de ir a estudios superiores, es involucrar al estudiante en el mundo del trabajo, y su autorrealización.

### 2.7.2 Distribución del tiempo

En el Nivel Medio se ha considerado la distribución del tiempo en función de 43 semanas de trabajo en el año, que incluyen diferentes actividades académicas: experiencia de aprendizaje, evaluación, planificación, capacitación, consejo de curso, celebración de días conmemorativos, entre otros. En ese orden, al Primer ciclo se le asigna un total de 30 horas semanales de 50 minutos, lo que equivale a 1290 horas por grados y 2580 en los dos años.

En la siguiente tabla se representa la distribución del tiempo en un año escolar:

**Tabla No. 6**  
**Distribución del tiempo en el Nivel Medio en el sistema educativo dominicano, 1995**

<b>Nivel Medio</b>	<b>No. De horas por semana</b>	<b>Total de horas por grado</b>	<b>Total de horas por ciclo</b>
Primer ciclo	30 horas	1,290 horas	2,580
Modalidad general y artes	30 horas	1,290 horas	2,580
Modalidad técnico profesional	35 horas	1,505 horas	2,580

Fuente: Currículo del Nivel Medio, modalidad general, p. 22

Hay que destacar que la carga académica en el primer grado del primer ciclo correspondiente a las Ciencias Sociales es de 4 horas en el primer semestre y 4 horas en el segundo semestres y cada semestre es terminal. El Currículo del Nivel Medio, (1995, p.5) enfatiza que este nivel contribuye a desarrollar las capacidades de los y las educandos/as, a orientar sus actitudes e intereses, a elevar su nivel de formación a través de la construcción de conocimientos, pero además permite dar respuesta a las demandas de la sociedad, a los requerimientos del mundo sociocultural y del trabajo.

Todas estas bondades están claramente establecidas, y existe una intención expresa de que esto sea así, por parte de la Secretaría de Estado de Educación, ya que ha sido una preocupación constante. El Art. 41 de la ley de Educación, el Nivel Medio se caracteriza por las siguientes funciones, con las cuales se pretende lograr los fines y propósitos de la formación del estudiante en ese nivel.

### **2.7.3 Funciones del Nivel Medio del sistema educativo dominicano**

En el Nivel Medio (1996, pp.17-1) En el Nivel Medio se definen diferentes elementos de la personalidad del adolescente, y para ser coherente con los planteamientos expresados en la fundamentación teórica- metodológica del currículo se propone la formación integral de los alumnos y desde esta perspectiva se orienta el nivel, a cumplir con las siguientes funciones:

#### **2.7.3.1 La función social**

Esta función pretende que el alumno sea capaz de participar en la sociedad con una conciencia crítica frente al conjunto de creencias y sistemas de valores éticos y morales propios del contexto sociocultural en el que se desarrolla. Además, promueve que los alumnos se conviertan en sujetos activos, reflexivos y comprometidos con la construcción de una sociedad basada en la solidaridad, justicia, equidad, democracia, libertad, trabajo y el bien común.

#### **2.7.3.2 La función Formativa**

Propicia en los educandos abordar el conocimiento con mayor grado de profundidad, favoreciendo el desarrollo de experiencias que tienden al razonamiento y a la solución de problemas, al juicio crítico y a la toma de decisiones, preparándolo así para enfrentar las tareas que como entes productivos le corresponderán.

#### **2.7.3.3 La función orientadora**

Contribuye a desarrollar en los alumnos sus potencialidades y autoestima, promoviendo así su autorrealización personal en función de sus expectativas de vida, intereses, aptitudes, y de esa manera poder responder de forma apropiada al mundo social, laboral, familiar. Desde el ámbito de las Ciencias Sociales, se produce el escenario más idóneo para incorporar las funciones que establece el Nivel Medio en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la búsqueda de la definición de un sujeto crítico, solidario, democrático, y con una visión integral y

holística. En síntesis: el Nivel Medio, tal como está planteado desde sus tres funciones contribuye desde su aplicación a la formación de un individuo con una formación integral que lo conduce a ser un mejor ciudadano.

## **2.8 Las Ciencias Sociales: Naturaleza**

De acuerdo a lo expresado en el Fundamento del Currículo, Tomo II (1994pp. 4-3) Por Ciencias Sociales se entiende el conjunto de disciplinas que como la antropología, la Historia, la Sociología, la Economía, la Geografía intentan explicar la realidad social. A las Ciencias Sociales también se le ha llamado Ciencias del Hombre, porque según dice González, A. (1980 p.25), ningún fenómeno social deja de ser en primer lugar, fenómeno humano.

Los humanos existen en agrupamientos o en colectividades, y es a estos conglomerados que se le llama sociedad. Esta sociedad organiza y desarrolla una serie de prácticas, establece relaciones, crea instituciones, valores, símbolos y se produce una dinámica social en el proceso de su convivencia. A través del tiempo, los humanos han ido buscándole explicaciones a los diferentes aspectos y fenómenos que constituyen su realidad social, lo que constituye el objeto de estudio de las Ciencias Sociales.

En los Fundamentos del Currículo, Tomo II, (1994, p.4-7) se indica que las Ciencias Sociales constituyen un instrumento para la comprensión y explicación acerca de cómo ocurren los procesos Sociales, sus características, sus leyes y tendencias de manera que se pueda intervenir transformadoramente en ellos.

Para Giacobbe, M. (2005) las Ciencias Sociales, tratan del estudio del hombre y de sus relaciones con los demás y con el medio ambiente. Estas Ciencias han expresado históricamente la diversidad de las concepciones que cada uno tiene acerca de la cuestión social. Las Ciencias Sociales tienen la particularidad específica que, entre el objeto de estudio y el investigador se establece en una relación muy estrecha, tratando de buscarle una explicación.

Santamaría, Méndez y Barrantes (2000) establecen una diferencia conceptual entre Ciencias Sociales y los estudios Sociales, este autor identifica las Ciencias Sociales como la disciplina encargada de investigar, experimentar y descubrir las relaciones del hombre con los demás hombres y con el medio.

Destaca los aportes que realizan disciplinas como la política, la geografía, la historia, la economía etc. Mientras que conceptualiza los estudios Sociales como un concepto didáctico que identifica una asignatura del plan de estudio, que selecciona sus contenidos de Ciencias Sociales con el propósito de lograr la formación integral del educando como persona y como ser social. Llopis, C. (1996), dice al respecto que para algunos autores y a pesar de los estudios promovidos por la UNESCO, todavía existe una indeterminación en las llamadas Ciencias Sociales por la amplitud y ambigüedad del concepto, así como por la diversidad de esquemas y estructuras organizativas que engloba.

Navarro, L. (1999, p.23), Establece que los alcances de las Ciencias Sociales hoy, sin pretender obedecer a una noción acabada de totalidad como sumatoria, obligan a desarrollar la concepción de multiperspectividad y de interdisciplinariedad, además de una movilidad entre lo ideológico y lo nomotético, que según la investigadora, es lo que conforman los principales ejes que determinan su naturaleza.

Una de las características típicas de las Ciencias Sociales es la diversidad de enfoques y las escuelas de pensamientos por lo que se asume que la escuela debe estar consciente de este fenómeno, lo cual debe traducirse en la práctica educativa en el esfuerzo por hacer presente en los diferentes niveles y modalidades, esta diversidad de puntos de vistas y enfoques explicativos a través de la enseñanza de las Ciencias Sociales, tal como lo plantea el currículo dominicano se valora y se intenta comprender el proceso de conformación del pueblo dominicano en dimensión con los desafíos del presente y los mismos por venir en las próximas décadas.

En este orden, según Navarro, L. (1999) son estas las razones del pensamiento social, que junto a otras orientan el currículo vigente de las Ciencias Sociales del Nivel Medio de la educación dominicana y que en consecuencia conducen a la necesidad de pensar en estrategias de intervención que sean coherentes con este enfoque conceptual.

Tal como se establece en los Fundamentos del Currículo, tomo II (1994,p.4-7) la escuela es el lugar de socialización de individuos en el aprendizaje de elementos básicos para la comprensión y explicación de realidad, y la educación entendida como una estrategia de desarrollo humano integral, las Ciencias Sociales le toca en este contexto ayudar a la formación de seres como sujetos creativos y críticos, capaces de desarrollar su propia identidad en el contexto de una convivencia democrática, nacional e internacional.

En este orden el currículo del Nivel Medio (1995) indica que se pueden distinguir grandes propósitos del área de Ciencias Sociales. Como área del conocimiento tiene la responsabilidad en el Nivel Medio de fortalecer en los alumnos una actitud creativa, búsqueda y compromiso frente a su realidad, enfatizando elementos tales como, el perfil político, económico y sociocultural de la sociedad dominicana, El Caribe y el resto del mundo.

Delors, J. (1996) indica que una de las tensiones que hay que superar y que están en el centro de la problemática del siglo XXI es la tensión entre lo mundial y lo local. Existe hoy día un escenario mundial que juega un papel muy importante en cada uno de los individuos, el cual debe ser enfrentado a través de las Ciencias Sociales en sus diferentes disciplinas.

### **2.8.1 Las Ciencias Sociales en el Currículo Dominicano**

El currículo de Ciencias Sociales tiene una intencionalidad libertaria. En primer lugar le otorga central importancia al sujeto como elemento fundamental del aprendizaje, en segundo lugar, asume una dimensión crítica del conocimiento, lo que lo lleva a una plena conciencia sobre sí mismo, como persona, sobre su comunidad, sobre la nación, la región y el mundo, así como una actitud solidaria frente a los problemas Sociales de la nación, la región y el resto de los pueblos. Fundamentos del Currículo, (1994, Tomo-I, p.4-11).

Esta orientación de las Ciencias Sociales facilita la formación de sujetos libres, críticos, democráticos, mediante el abordaje de conocimientos significativos sobre la realidad social, la comunidad, la región y el mundo. Es a través de estos procesos que las Ciencias Sociales pretenden contribuir a la formación de sujetos, que utilizando los contenidos de la misma valoren su cultura y las demás, comprometiéndose así a trabajar por causas justas y solidarias.

En el sistema educativo dominicano, según lo establece el documento El por qué y para qué (1994) las Ciencias Sociales están estructuradas en torno al reconocimiento de la identidad nacional, como dominicanos y en la necesaria participación de toda la conformación cotidiana de dicha identidad desde los diferentes ámbitos, familias comunidad específica y comunidad nacional, caracteriza los procesos de evolución bio-socio-cultural que ha tenido la humanidad, cuyos aportes forman parte de nuestra conformación como pueblo. Esto es para la teoría donde dice que si los alumnos le gusta la Ciencias Sociales.

Esta área valora el proceso de formación del pueblo dominicano en su dimensión espacial y cultural, facilita la comprensión progresiva de la cultura local, nacional y universal, teniendo en cuenta los diferentes niveles y modalidades educativas.

Para su mejor comprensión de forma global en el aula, en las Ciencias Sociales se abordan los hechos, fenómenos o cualquier evento social a partir de las dimensiones.

Es entendible que los eventos se suceden en un contexto sociocultural, en un espacio específico, en un contexto económico, dentro de unas relaciones de poder y de gobernabilidad que van a incidir en los valores y actitudes ciudadanos del sujeto.

### **2.8.2 Conceptos Claves de las Ciencias Sociales**

Navarro, L. (2000), establece tres conceptos claves de las Ciencias Sociales que son, la realidad social, la identidad y la conciencia histórica y específica que la sociedad, que comprende cualquier conglomerado en particular y a todos los seres humanos en su conjunto operacionaliza estas tres variables o conceptos teóricos que son de muy difícil observación.

Entiende la autora, que para lograr algunas manifestaciones observables de esas tres variables se recurre a conceptos de mayor aproximación con la realidad y los clasifica en tres dimensiones que son: la Cultura, Recursos y Colectivos, los cuales se han disgregado en indicadores de menor grado de dificultad y que pueden ofrecer visiones parciales de la realidad, como por ejemplo, en el caso de la cultura los grupos étnicos, las creencias, las tradiciones, valores etc. Que tienen los sujetos de una sociedad dada.

Lo mismo habría que hacer con los recursos y colectivos para una mejor comprensión y explicación de una realidad social dada. Los conceptos claves que se manejan en el currículo son realidad social, cultura e identidad, expresados en las dimensiones de temporalidad, especialidad, cambios y causalidad.

El área de Ciencias Sociales se orienta hacia la comprensión de los espacios, los procesos históricos, las estructuras y las dinámicas culturales y económicas, niveles de bienestar que disfruta la sociedad, los aspectos culturales y se orienta además a formar y consolidar instituciones Sociales, sistemas de normas, formas y estructuras de gobiernos, agrupamiento e intereses colectivos, en una perspectiva de interdisciplinariedad, en la que el saber se presenta integrado, nunca fragmentado.

### **2.8.3 Didáctica para el abordaje de la Ciencias Sociales**

A manera de introducción se intentará hacer algunas generalizaciones con respecto a la enseñanza en general y luego ver algunas especificidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Diseño Curricular de la Educación Dominicana. En primer lugar el propósito fundamental de la enseñanza es la transmisión de conocimiento mediante la comunicación o puede ser también a través de soportes en mayor o menor grado de complejidad, pero que dejan en el individuo un conocimiento, habilidades y capacidades que le permiten enfrentarse a situaciones nuevas con actitud creativa y de apropiación.

En relación con las Ciencias Sociales esta enseñanza estuvo ligada al tradicionalismo de dos disciplinas, ellas son, la historia y la geografía. En la actualidad, además de estas ciencias, también se tratan la sociología, economía, historia del arte, cívica, antropología, Ciencias políticas y otras.

En estas disciplinas aún persiste la memorización de los conocimientos, la enseñanza dogmática... aunque el currículum dominicano propone una didáctica de las Ciencias Sociales innovadora, con estrategias variadas para el logro de aprendizajes significativos. Esta propuesta didáctica tradicional ha ido evolucionando y de ella hablan varios autores, de los cuales se hará mención, y qué dicen los expertos en relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales:

En relación con la enseñanza José Luíz Cozar MK (N-F) dice que una de las razones que explican el escaso predicamento de las disciplinas de Ciencias Sociales entre los alumnos es la creencia de que el saber que proporcionan estas disciplinas es un conocimiento muerto, o poco útil para responder a las demandas del mundo de hoy.

En otro orden Carretero, M. (1999, p.10), establece que el cambio más importante probablemente que se ha producido en la enseñanza de las Ciencias Sociales en los últimos diez años reside en la introducción de unos contenidos lo suficientemente complejos como para producir una buena dosis de ese fenómeno que ambiguamente se ha conocido como "fracaso escolar", pero además sigue diciendo este autor que los programas se desdoblaron en la tradicional separación entre geografía e historia, lo que significa que hoy día esos mismos contenidos escolares se relacionan con fenómenos y teorías de tipo explicativo, cuya naturaleza es bastante más compleja, por lo que se requiere una cierta capacidad de generalización, algo que la institución escolar no suele favorecer.

En relación con la integralidad que deben tener las disciplinas en el área de Ciencias Sociales, Navarro, L. (1999, p.7) indica que muchas veces los procesos históricos y socioculturales son estudiados de forma fragmentada por alguna disciplina científica de las Ciencias Sociales con la pretensión de producir conceptos o nociones que sean particulares de esa disciplina en la explicación del fenómeno, por lo que la investigadora argumenta que esa segmentación del campo del conocimiento corresponde a intentos de parcelamientos de grupos de académicos del pasado.

La interdisciplinariedad según Navarro, L. (1999) permite a los alumnos analizar la realidad social, natural y humana desde diferentes perspectivas con una visión sintética e integradora del saber desde un punto de vista perceptivo y simbólico. No se trata simplemente de acercarse, sino de acercarse a sus explicaciones comunes.

En tal sentido plantea la autora que la multidisciplinariedad y la integración de las disciplinas científicas o una concepción global de las Ciencias es una necesidad de primer orden la producción del conocimiento. La multidisciplinariedad desarrolla nuevas formas de construcción del conocimiento científico. De ahí que el currículo dominicano se orienta bajo esta nueva forma de construcción de conocimiento y especialmente en el abordaje de las Ciencias Sociales en la escuela.

Para Navarro, L. (1999), los alcances de las Ciencias Sociales hoy, sin pretender obedecer a una noción acabada de totalidad como sumatoria, obligan a desarrollar la concepción de multiperspectividad y de interdisciplinariedad, siendo estas las razones del desarrollo del pensamiento social que junto a otras orientan el currículo vigente de las Ciencias Sociales en la Educación Dominicana, lo que implica pensar en estrategias de intervención que sean coherentes con este enfoque conceptual.

En este sentido, se toma en cuenta la multidisciplinariedad de dimensiones de los fenómenos Sociales, condicionando a los docentes a implementar un enfoque de multidisciplinariedad, que al parecer tiene su base en la búsqueda del nuevo sujeto planteado en el currículo dominicano.

En el Fundamento del Currículo II, (1994, pp. 4-12), se enfatiza que la naturaleza de las Ciencias Sociales no promueve las disciplinas independientes y asume la interdisciplinariedad como estrategias metodológica que permite entender la multiperspectividad de conocimientos de las Ciencias Sociales y de la propia realidad social, tanto a nivel mundial, regional como nacional. Estas perspectivas asumen la integración de estas disciplinas tomando en cuenta las características de los niveles y modalidades, con el fin de arribar a un currículo integrado y que a su vez puesto en práctica en las aulas.

En cada una de las disciplinas que componen las Ciencias Sociales coexisten una diversidad de enfoques y teorías con pretensiones de validez para explicar la realidad social, pero por otra parte, también las explicaciones Sociales tienen impregnadas una inevitables cargas ético-valorativas que forman parte de la misma. Martínez, G. y otros (2003) refiriéndose al enfoque multidisciplinario en el Nivel Medio dice que en el currículo de Ciencias Sociales las asignaturas aparecen separadas y no integradas de manera interdisciplinaria.

En este sentido, en su estructura organizacional y a partir del 2001 se planteo adecuar el currículo del área de Ciencias Sociales desde la perspectiva del desarrollo de competencias y a partir de ahí se incluye una competencia socio-histórico que estaba explícita en contenidos conceptuales, pero no en contenidos de valores y actitudes, es entonces un planteamiento inicial de competencias generales; cognitivas, procedimentales y actitudinales, con la incorporación de competencias socio-políticas, ciudadanas, socio-culturales y socio-espaciales a partir de una revisión interdisciplinaria y multiperspectiva desde las áreas del saber que integran las Ciencias Sociales.

Los nuevos paradigmas en Ciencias Sociales rompen con la visión de análisis de la realidad social de forma fragmentada. En ese orden, Carretero, M (1991), citado por Martínez, G. (2003,) expresa que está surgiendo una visión del mundo, en el cual el todo es más que la suma de las partes, un mundo en el que nada existe sin estar interrelacionado, un mundo que valora tanto las diferencias como las semejanzas, un mundo en el que lo emocional y lo espiritual es tan real e importante como lo racional, un mundo en el que no encontramos la naturaleza, sino que estamos arraigados en ella. Esta visión del mundo motiva interiormente y despierta nuevas posibilidades.

Cuando se abunda en las áreas y en especial en las Ciencias Sociales, no se puede perder de vista el conjunto de fenómenos Sociales y sus nexos. La tendencia debe ser a conservar la preocupación por estos nexos, aun en las especificidades y en los demás elementos de la vida social.

Giacobbe, M. (2005), indica que las dificultades en el tratamiento de las Ciencias Sociales se presentan desde distintos niveles: por causalidad múltiple, es decir, todo fenómeno social requiere de explicación de causas provenientes de diferentes esquemas explicativos y de complejas relaciones manifestadas entre el medio natural y el humano, entre el individuo y el grupo social.

El aprendizaje de conceptos científicos muchas veces se complica porque los mismos conceptos son utilizados comúnmente en forma intuitiva, o dado por el sentido común, pero que no siempre son correctos. Enfrentar el proceso enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales desde diferentes perspectivas y de forma multidisciplinar está planteado en el currículo dominicano y debe ser enfrentado tal como está establecido. Esta perspectiva busca la formación integral de los alumnos, ya que fomenta los procesos comunes para acceder al saber.

La interdisciplinariedad es entendida según Llopis, C. (1996), como la interacción existente entre dos o más disciplinas. Un trabajo interdisciplinario supone progresar en un saber nuevo. Con la interdisciplinariedad se pretende, articular coherentemente las estructuras conceptuales, didácticas y metodológicas y evitar la fragmentación de disciplinas a las que se someten frecuentemente al alumnado. Torres, J. (1994) al referirse a la interdisciplinariedad dice que esta es fundamentalmente un proceso y una filosofía de trabajo existente, no obstante hay factores que contribuyen a estorbar procesos de interdisciplinariedad.

Entre ellos, las fortalezas que suelen construir las diferentes escuelas en el interior de la disciplina este tipo de amenazas es quizás mayor en el ámbito de las Ciencias Sociales, puesto que las ideologías inciden y son visibles con mayor facilidad.

En general, hoy día la interdisciplinariedad de las disciplinas en los escenarios áulicos no están claros, es por eso que la fragmentación de las disciplinas es una realidad. Se priorizan los contenidos conceptuales sobre todo de historia, aunque en las presentaciones y orientaciones del área se subrayan como importantes los procedimentales y actitudinales. Aunque se hace referencia explícita a la interdisciplinariedad, no se dan orientaciones para realizar desde ese enfoque el proceso educativo, dice la autora que tampoco los contenidos aparecen relacionados entre sí, ni con visiones globales.

Giacobbe, M. (2000, p.163) cuando se refiere a la Enseñanza de las Ciencias Sociales, está de acuerdo con Carretero en el sentido de que si se parte de la interdisciplinariedad como forma de considerar las Ciencias Sociales, en la que se percibe la realidad social como un todo, el desarrollo en el aula es posible desde un enfoque globalizado, pero a medida que se consulta más literatura es notorio, que la práctica ha sido un tratamiento por separado a cada disciplina que integran las Ciencias Sociales.

Carretero, M.(1997), al referirse al aprendizaje de las Ciencias Sociales plantea algunas conclusiones, las cuales se resumirán a continuación: El aprendizaje es un proceso constructivo interno, lo que significa que no es suficiente la presentación de la información para que la aprenda, sino que es necesario que la construya mediante una experiencia interna y que ese proceso de construcción no se produce de manera espontánea, sino que debe ser favorecido con ayudas externas, donde el docente debe hacer una labor especial y los medios también tienen su importancia.

Indica además que la estrategia más eficaz para lograr el aprendizaje es la creación de conflictos cognitivos, por lo que el docente debe crear esos conflictos en el aula sobre lo que ya sabe y lo que debería saber el estudiante en la enseñanza secundaria. El aprendizaje se favorece en la medida que se dé la interacción social, sobre todo en el ámbito de la creación y resolución de contradicciones. Este proceso: la imitación, la simulación y el refuerzo, aunque estas características son de corte conductista, influyen notablemente en el comportamiento del individuo.

Según Navarro, L. (1999) los aprendizajes de las Ciencias Sociales en el Nivel Medio han sido una difícil tarea en la escuela dominicana debido a que los contenidos no se han presentado con un carácter secuencial progresivo, es decir, de lo simple a lo complejo.

Para la autora, las personas que han concluido sus estudios del Nivel Medio, las Ciencias Sociales aparecen en ellos como una mera acumulación de ideas sobre hechos y acontecimientos más geográficos e históricos que de otra índole. Esto significa que en los aprendizajes de las Ciencias Sociales existen dificultades y no tienen claro el valor que estos tienen para la vida del ser humano.

Continúa señalando esta autora que por insuficiencia epistemológica se emplean conceptos fuera de épocas históricas que le son propias, se desagregan hechos, y acontecimientos, sin criterios metodológicos claros y la mayoría de las veces se pretende apartar logicidad a los hechos históricos solo en orden cronológico del antes y el después y viceversa. No se precisan las razones de temporalidad y los fenómenos espaciales no son relacionados coherentemente entre sí.

Las ideas centrales que presenta el currículo en Ciencias Sociales (1995) se pueden sintetizar con las siguientes ideas:

- En cuanto al aprendizaje, éste está centrado en la multiplicidad de enfoques existentes en el área, lo que permite a los sujetos tomar decisiones en cuanto a su participación histórico – social.
- Los ejes temáticos y bloques de contenido procuran una reconstrucción de los acontecimientos por parte de los sujetos rompiendo el viejo modelo del hecho dado.
- Por otra parte orienta el conocimiento científico en el área hacia la reconstrucción de los factores de identidad y colectiva.

En las orientaciones anteriores propuestas por Prats, J (2005) sobre la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, se evidencia que se necesitan muchas orientaciones para organizar la docencia. Esa gran cantidad de contenidos que se presentan en los diseños curriculares deben ser graduados a lo largo de los ciclos y niveles, y dado estos recortes, abordarlos bajo un tratamiento que tengan como consecuencia el logro de un aprendizaje que de veras, forme al sujeto con actitudes democráticas y críticas.

#### **2.8.4 Los propósitos de las Ciencias Sociales en el Primer Ciclo de Educación Media**

Tal como está establecido en el Currículo del Nivel Medio, (1995) el primer ciclo es común a todas las especialidades, y tiene unos propósitos específicos en cada área del conocimiento. En las Ciencias Sociales se proponen los siguientes propósitos.

- Valorar los aspectos científico-metodológicos de las Ciencias Sociales.
- Sistematizar las conceptualizaciones propias de las Ciencias Sociales en el estudio de la historia de la civilización y la geografía mundial.

- Reconocer los aportes al ser humano de hoy, de las diferentes culturas y civilizaciones desarrolladas por los pueblos del mundo.
- Evaluar la importancia de las relaciones intercontinentales en sus dimensiones poblacional, económica, geo-espacial y política
- Reconocer las particularidades socioculturales de los pueblos del Caribe
- Apreciar los grandes conjuntos físicos, Sociales, políticos y económicos del espacio americano y los problemas que lo afectan.

En correspondencia con los contenidos, aparecen unos objetivos pedagógicos y cognoscitivos que el alumno debe manejar al final de un curso, pero los propósitos educativos van mas allá de dominar simplemente unos contenidos, subyace en el currículo la apropiación por el alumno de una visión global y ética del mundo, también en el currículo está implícito la construcción o formación de un sujeto crítico, tolerante y democrático. No todos los propósitos están enunciados explícitamente en el currículo, los grandes fines, o la filosofía de la educación que se declara se logra a largo plazo.

Respecto a la relación Currículo – propósitos. Stenhouse, (2003) sostiene que el currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. Enfatiza el mismo autor que la escuela tiene por misión poner a disposición del niño o del adolescente una selección del capital intelectual, emocional y técnico con el que cuenta la sociedad.

La escuela transmite las tradiciones públicas: arte, lenguaje, habilidades, conocimientos, convenciones y valores. Para el primer grado del Nivel Medio, la mayor carga de contenido recae específicamente sobre la Historia, y en menor medida Geografía y Cívica.

Con relación a la carga de contenido de la Historia, estos están organizados y jerarquizados desde una perspectiva deductiva, yendo de lo general a lo particular, y desde una visión integradora, rompiendo con los saberes atomizados y desarticulados.

La importancia del estudio de la historia radica en que:

- Su aprendizaje proporciona al/la alumno/a un mejor conocimiento de la realidad que le toca vivir. De esta forma el estudio de la historia le sirve para que pueda situarse conscientemente en el mundo y conocer de manera crítica su herencia personal y colectiva.
- Permite enriquecer su conocimiento y comprensión de su naturaleza social e individual desde una perspectiva particular, local y global en colectividad, a través del tiempo.
- Propicia la adquisición de ciertas habilidades cognoscitivas (análisis, inferencias, interpretaciones, crítica, síntesis y juicios evaluativos)
- Sirve para valorar adecuadamente los restos tangibles e intangibles heredados de los antepasados, vinculándolos a las condiciones de la vida cotidiana, a los anhelos y frustraciones, a los hechos y conflictos por su identidad socio histórico, político, espacial y ciudadana.

Además, la historia introduce al alumno a la comprensión de los rasgos fundamentales del mundo contemporáneo sin desvincularlo del pasado y forma en el respeto y valoración del patrimonio histórico-artístico desarrollando su sensibilidad estética. En ese orden, la Historia de la Civilización, siendo la matriz disciplinar del currículo del primer curso de Ciencias Sociales, busca organizar en un estudio globalizante las culturas y civilizaciones que han desarrollado el ser humano.

Se enfatizan además los factores de desarrollo de las Ciencias y la tecnología que han contribuido al avance de la humanidad, generando grandes cambios en la vida humana, expresadas en revoluciones Sociales, científicas y humanísticas.

Como asignatura, la Historia de la Civilización aporta los factores de análisis de las condiciones de ocupación del espacio mundial, latinoamericano, nacional y caribeño. En el Currículo del Nivel Medio se establecen los propósitos de la Historia de la Civilización en este contexto, los cuales se desarrollan a continuación:

- Desarrollar destrezas de investigación y búsqueda de informaciones básicas para el estudio de la historia, empleando procedimientos propios de la disciplina, el que se refiere al uso de fuentes primarias y secundarias.
- Valorar el patrimonio histórico de la humanidad en sus dimensiones espaciales, naturales, culturales y Sociales, mediante la Asume de una convivencia individual y colectiva de respeto y conservación de los mismos.
- Estudiar e investigar los aportes de las grandes civilizaciones que ha tenido la humanidad.

Los bloques de contenidos propuestos para lograr los propósitos de esta disciplina establecidos en el currículo del Nivel Medio para el primer curso son:

Bloque I – Definición naturaleza y objeto de Estudio de las Ciencias Sociales.

Bloque II - Culturas y Civilizaciones

Bloque III – Grandes Revoluciones Burguesas

Bloque IV- El Acuerdo entre Grandes Guerras.

Cada uno de estos bloques de contenidos está descodificado en una serie de subtemas especificados en el currículo del nivel medio (1996, p. 156), los cuales en su momento serán consultados para el objeto de la investigación. En el plano geográfico, el currículo dominicano presenta esta asignatura para ser impartida en los tres primeros grados del Nivel Medio. Los contenidos seleccionados hacen énfasis en la geografía física y la geografía humana.

Para González, A. (1980) La geografía del presente estudia las relaciones espaciales sociedad-medio ambiente de forma integral, reconociendo al ser social como un elemento clave en la naturaleza, valorando como este hace uso de los recursos naturales, garantizando su existencia entre el tiempo, así como la toma de conciencia de su conservación. El ser humano tiene la responsabilidad de velar por la armonía de su entorno, haciendo uso de los recursos de forma sostenible. El espacio es el principal elemento para el desarrollo económico de los pueblos constituyendo desde la aparición de los seres humanos, la principal fuente de riqueza y sustento. El dominio de una visión espacial permite a los alumnos desarrollar competencias orientadas a:

- Identificar, localizar, diferenciar aspectos, factores y características del medio geográfico desde lo más cercano a lo más lejano con apoyo de contenidos conceptuales y destrezas que provienen del campo de la cartografía, la estadística y la investigación social .
- Analizar los problemas de la realidad y plantear soluciones a futuros problemas mediante acciones de planificación e investigación.
- Conocer y usar conceptos de las Ciencias geográficas.
- Comprender, interpretar y representar el espacio físico y cultural.
- Valorar formas de uso industrial, pecuario, agrícola, minero, residencial, áreas protegidas en la organización espacial.

- Usar el entorno espacial con perspectiva de conservación en una sociedad de cambios y movilidad constante.
- Diferenciar espacios naturales y culturales a nivel mundial, continental, regional y local.
- Identificar procesos migratorios en el espacio y en el tiempo,
- Usar el espacio con fines económicos, tales como turísticos, comerciales, agrícolas, industriales de manera sostenibles en el tiempo.
- Conocer la riqueza ecológica y cultural de las zonas protegidas y áreas de parques.

En general estos son los propósitos subyacentes en el currículo del Nivel Medio para el primer grado y desde los cuales se procura contribuir a formar ese sujeto crítico, solidario y sensible ante la problemática del entorno natural. Con la geografía mundial que se imparte en el primer ciclo y que corresponde a las Ciencias Sociales, se pretende dar una .visión analítica de las dimensiones que adquiere lo espacial, las formas adoptadas por la población a través de actividades económicas, movilidad social, migración y organización de espacio nacional, internacional. (Currículo del Nivel Medio, 1995, p. 158) Los propósitos de la geografía mundial en este curso son los siguientes tal como lo enfatiza el currículo (1995):

- Identificar y analizar las diferentes escalas: mundial, regional y nacional, las relaciones que las sociedades establecen en el medio físico, utilizando el espacio y aprovechando los recursos naturales.
- Reconocer que el problema de ordenación del territorio no puede ser separado de las necesidades Sociales.
- Analizar la realidad mundial, latinoamericana y nacional para la toma de conciencia de los grandes problemas de la actualidad: Analfabetismo,

desastres ecológicos, marginación, marginación y conflictos internacionales.

- Conocer y evaluar las relaciones desarrolladas entre los continentes (relaciones de poder, centralidad y dependencia).
- Reconocer la importancia de la conservación del ambiente para el bienestar de los grupos humanos.
- Conocer y evaluar las características de las distintas culturas, mostrando actitud de respeto por ellas.
- Mostrar destrezas para la elaboración e interpretación de gráficos, cuadros, mapas, croquis, en los espacios estudiados.
- Adquirir los instrumentos, conceptos, procedimientos, actitudes, valores y normas necesarios para comprender la realidad humana y social del mundo que le ha tocado vivir.

Los propósitos establecidos para cada disciplina, en este caso en las Ciencias Sociales, darán luz, para identificar por donde anda el nivel de concreción del currículo en el aula, de ahí, su importancia de plasmarlo en este trabajo. Los Bloques de Contenidos de la Geografía están relacionados con: la Situación Geográfica de los continentes en el mundo, paisaje físico-natural. Fronteras Nacionales. Estado, Nación, Territorio., los cuales están distribuidos de la siguiente manera en el currículo del Nivel Medio, (1994, p.160).

Bloque I – Áreas, Estados y Seres Humanos.

Bloque II – Recursos, distribución y actividades económicas.

Estos bloques están también descodificados en subtemas que con su aprehensión se llegan a lograr los objetivos propuestos por esta disciplina. En conclusión, todos estos bloques de contenidos se han organizados teniendo en cuenta una serie de criterios como son: secuencia vertical y horizontal, profundidad creciente e integración de tal forma que se facilite su comprensión.

En síntesis: las Ciencias Sociales, en sentido general, son las llamadas a explicar los fenómenos sociales, lo cual constituye su objeto de estudio. Se consideran un instrumento para la comprensión y explicación a través de la práctica educativa de cómo ocurren los procesos sociales, abordados desde diferentes puntos de vistas y enfoques explicativos. En el currículo dominicano se valora y se intenta comprender desde las Ciencias Sociales la conformación de la nación dominicana desde una dimensión de los desafíos del presente y del porvenir, por lo que se persigue a través de la práctica educativa fortalecer en los alumnos una actitud creativa y de compromiso frente a su realidad.

## **2.9 Componentes del Diseño Curricular del Nivel Medio**

Los elementos del diseño curricular del Nivel Medio son comunes a cualquier diseño curricular de otros sistemas educativos, estos tienen las características que están pensados para la población joven de la República Dominicana, que tiene un contexto diferente y unos antecedentes propios de los dominicanos.

### **2.9.1 Los Propósitos del área de Ciencias Sociales en el Nivel Medio**

Estos propósitos están plasmados en el currículo del Nivel Medio (1995, p.156) y deben ser extrapolados a nivel del aula para ser logrados a partir de una serie de estrategias del docente y actividades de los alumnos/as, los cuales se presentan como sigue:

- Construir permanentemente su identidad personal, en su interacción con los demás de su entorno, es decir, tener sentido de pertenencia, lo que le permitirá tener ideas propias, logrando así su autonomía.
- Sujetos que construyan sus propios conocimientos y saberes, lo que le permitirá construir sus propios esquemas de pensamientos, reflexivos, críticos de su entorno, integrar los conocimientos a su vida, valorar los conocimientos acumulados, tener una actitud de indagación de causas, consecuencias, capacidad de sintetizar.

- Construir sujetos democráticos, lo que significa que la escuela propicie la responsabilidad, el discutir ideas, diálogos democráticos, el uso de herramientas críticas, conocer derechos y deberes de la convivencia social, práctica del consenso, aprender a tomar decisiones, actitud solidaria y de cooperación.
- Sujetos con actitudes y destrezas para el trabajo, esto quiere decir que puedan valorar la articulación entre la dimensión teórica y la práctica, aprender a resolver problemas, a distribuir trabajos, a tener una actitud no sexista. 5º. Sujetos capaces de expresarse en forma diferente, se pretende que cada uno busque sus mejores ideas, forma de expresión individual y grupal, que cada persona, dependiendo de su desarrollo se exprese en forma diferente.

### **2.9.2 Los contenidos educativos de las Ciencias Sociales con un enfoque constructivista**

Para el aprendizaje de los contenidos en el constructivismo, estos deben partir de los aprendizajes previos que trae el estudiante, lo que facilitara los procesos de aprendizaje significativo en la escuela. Según Hernández, S. (2003) para el constructivismo las operaciones de pensamiento y aprendizaje son definidas en unidades y los contenidos son secuenciados de acuerdo a estas operaciones,.

Desde esta perspectiva, Díaz, F (1999) hace una clasificación de los contenidos y los agrupa en: Procedimentales, actitudinales y declarativos. El aprendizaje de contenidos Procedimentales es el conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas y valores. Es un conocimiento práctico, ya que se basa en la realización de acciones u operaciones que ejecutan los alumnos. Desde el punto de vista constructivista los procedimientos se sustentan en una estrategia general, que de acuerdo a Díaz F. (1999, p.29) se traduce en "...el traspaso progresivo del conocimiento y responsabilidad en el campo de la competencia procedimental", la misma se

ejecuta a partir de una mediación guiada asistida por el profesor, lo que significa que la mediación docente es importante en el sentido de que es el que debe modelar, dar instrucciones y las explicaciones, la supervisión y retroalimentar la actividad.

Para Díaz, F. (1999, p.31) en lo que concierne a los contenidos actitudinales, estos se adecuan a la enseñanza en todos los niveles educativos. Están definidos como "...constructor que median nuestras acciones y que se encuentran compuestos de tres elementos sucesivos: un componente conductual, un componente afectivo y un componente cognitivo." En ese sentido Díaz, F. (2002) la autora enfatiza que el aprendizaje de las actitudes es considerado lento y gradual y aunque las escuelas y los currículos expresan la formación de actitudes, esta generalmente se queda en buenos deseos, o se puede dar el caso de que se genere sin ninguna intencionalidad explícita para realizarlo. En relación a los contenidos declarativos, estos se definen como aquellas competencias que se refieren a conocimientos de datos, hechos, conceptos y principios.

De acuerdo a Gimeno, S. (2001) los contenidos de Ciencias Sociales deben colaborar a la formación de ciudadanos responsables, conocedores de sus derechos, con posibilidad de tomar decisiones, abiertos al pluralismo, identificado con su realidad social, grupal y nacional y con posibilidad de ejercer un juicio crítico, desde unos valores internalizados. Para el logro de esta formación, es necesaria una ayuda pedagógica planificada para potenciar los aprendizajes de los distintos contenidos. Pozo (1992), citado por Díaz, F (1999) hace una clasificación taxonómica de los contenidos declarativos dada las consecuencias pedagógicas de los mismos.

El conocimiento factual, el cual se refiere a datos y hechos que proporcionan información verbal, por otra parte esta el conocimiento conceptual, que es mas complejo que el factual, ya que el aprendizaje es construido a partir de

aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones que deben abstraerse su significado pero no tienen por que ser aprendido de forma literal, por lo que se concluye que el aprendizaje factual se logra por asimilación literal sin importar los conocimientos previos, mientras que el aprendizaje conceptual se genera sobre el significado de la información nueva.

En síntesis, los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales establecen cada uno proceso de construcción de conocimientos diferentes, por lo que el docente debe darle un tratamiento diferente en el aula, lo que sí se debe tener presente en el aula es la complementación de estos tres tipos de contenidos. El aprendizaje de los diferentes contenidos, se facilita cuando se les presentan al alumno de forma organizada, siguiendo una secuencia lógica-psicológica apropiada.

Los contenidos son, según lo establece el Currículo del Nivel Medio (1995) mediadores de aprendizajes significativos y se conciben como elementos fundamentales y necesarios para la interacción de los actores del proceso educativo, generándose en el ámbito sociocultural en el que pertenecen educandos y docentes e fluyen de los saberes dados por la cotidianidad de la vida, la sociedad y la naturaleza circundante por lo que se puede decir que son saberes culturales expresados en hechos, conceptos, principios valores, actitudes, normas y procedimientos que inciden en proceso de desarrollo de hombres y mujeres y que los pone en condiciones de participar activamente en la sociedad como entes protagónicos.

En el documento Fundamento del Currículo, Tomo I, (1994, pp. 5-13), cuando se refiere a la estrategia de organización de contenidos en el currículo, priorizan dos estrategias, el uso de Ejes y Bloques de Contenidos. Un Eje es asumido como un enunciado general que permite articular un conjunto de contenidos de diferentes tipos en torno a una situación o fenómeno natural, social o simbólico

considerado relevante. Se consideran dos tipos de ejes: Transversales y temáticos.

Los ejes transversales, todos los niveles y áreas del sistema educativo desde una perspectiva de reflexión'-acción, son siete, a saber, Contexto Natural y Social, Democracia y Participación Ciudadana, Cultura Dominicana: Ciencia y Tecnología, El Trabajo como Realización Personal y Social, La Educación para la Salud y Creatividad y Desarrollo del Talento.

Los ejes temáticos corresponden a cada una de las áreas del conocimiento. Estos articulan un conjunto de contenidos de un área específica para facilitar su conexión, abriendo oportunidades de analizar la realidad en el trabajo pedagógico, con un sentido de integralidad y globalidad. Fundamento del Currículo (1994, tomo I, Cap. 5-5).

Un bloque de contenido es un agrupamiento coherente de contenidos que forman parte de un eje y que se proponen para ser trabajados a lo largo de un tiempo determinado en la programación que realizan los docentes y maestras de cada centro educativo. Los mismos se presentan según la naturaleza de cada área, estos pueden ser de un tipo o de diferentes tipos de contenidos. En algunas áreas se presentan juntos a bloques de contenidos conceptuales, otros de contenidos Procedimentales y actitudinales.

En el currículo del Nivel Medio, (1995, p.28) se establece que los contenidos designan el conjunto de saberes y formas culturales cuya construcción y apropiación por los alumnos y las alumnas se consideran esenciales para su formación como sujetos Sociales, democráticos y transformadores de la realidad.

En el documento: Cómo promover la transformación curricular en los Centros Educativos (1996), se indica que los contenidos del Nivel Medio se asumen como datos, hechos, conceptos, procedimientos, valores, actitudes y normas

que posibilitan el desarrollo integral del educando, esto permite una continua adecuación y actualización de los mismos.

Se priorizan tanto los saberes universales como los que se generan a nivel local, regional, nacional o internacional y se favorece la vinculación interdisciplinaria dentro de una misma área. Los criterios para la organización de los contenidos dependen de las características y funciones del nivel, así en el Nivel Medio los contenidos se han organizados de la siguiente manera. Atendiendo a la secuencia vertical y horizontal, profundidad integración, de tal manera que faciliten la comprensión y atendiendo a su carácter disciplinario, multidisciplinario e interdisciplinario, de acuerdo a los ejes temáticos.

En el primer ciclo las áreas están organizadas en ejes temáticos y bloques de contenidos y en el segundo ciclo se organizan por disciplinas, y estas a su vez por ejes temáticos y bloques de contenidos, según indica el Nivel Medio. La promoción de aprendizajes de diversos tipos de contenidos, es decir, de hechos, datos, conceptos, procedimientos, actitudes, requiere de la puesta en práctica de diversas estrategias de enseñanzas.

En el documento Como Promover la Transformación Curricular (1996, p.19) se establece que la practica educativa esta fundamentada en un nuevo enfoque en el cual el estudiante constituye el centro de dicho proceso. Propicia la construcción de conocimiento y promueve aprendizaje significativo referido a valores, actitudes y normas, hechos, conceptos y procedimientos, y por otra parte favorece la relación del sujeto con su entorno, con la guía y orientación del educador. El planteamiento anterior lo que significa es que la practica educativa es diferente a la simple memorización y acumulación de contenidos.

En relación a las ideas centrales que presenta el currículo de ciencias sociales, el documento citado, (pp.34-35) indica que el aprendizaje de las Ciencias Sociales esta centrado en la multiplicidad de enfoques existentes en el área, lo que permite a los sujetos la toma de decisiones sobre su participación histórico

social y para tal fin, los ejes temáticos y bloques de contenidos procuran una reconstrucción de los acontecimientos por parte de los sujetos, rompiendo el viejo modelo del hecho dado, orienta el conocimiento científico en el área hacia la construcción de los factores de identidad individual y colectiva. En ese sentido, las principales innovaciones del área de Ciencias Sociales que están presentes en el currículo se centran en tres aspectos fundamentales:

- En la perspectiva multidisciplinar de los problemas sociales, los cuales son organizados en forma de contenidos, los mismos se traducen en grandes ejes temáticos que en el Nivel Medio tienen mayores niveles de complejidad y convergen lo histórico, lo económico y lo filosófico en un plano de mayor alcance y profundidad de acuerdo al nivel.
- Los enfoques conceptuales implican los niveles de abstracción que las propuestas teóricas asumidas por la comunidad de científicas sociales ha considerado significativas y de esa manera no se produce una linealidad en las tendencias de pensamiento empleadas, sino que se ofrece una diversidad de criterios para el análisis.
- Los procedimientos, estos permiten el alcance de la perspectiva multidisciplinar. En el Nivel Medio se mantiene la secuenciación de problemas, pero con mayores niveles de profundidad que en los niveles anteriores.

### **2.9.3 Estrategias de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales con un enfoque constructivista**

De las Estrategias de Aprendizajes se podrían obtener múltiples definiciones de diferentes autores, se presenta la propuesta por Castañela y Lule, (1986), Hernández, G. (1991) Citado por Díaz, F. (1999, p.69) la cual enfatiza que “...una estrategia de aprendizaje es un conjunto de pasos o habilidades que un alumno

adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas.”

Según la autora estas estrategias son distintas a las estrategias de enseñanza, ya que son ejecutadas voluntariamente e intencionalmente por los alumnos y son procedimientos flexibles y de las cuales el estudiante debe apropiarse a partir de contextos educativos y mediados por el docente. Las estrategias de enseñanza se refieren a las intervenciones pedagógicas realizadas con la intención de potenciar y mejorar los procesos espontáneos de aprendizaje y de enseñanza y constituyen la secuencia de actividades planificadas y organizadas sistemáticamente para permitir la construcción de conocimientos en el ámbito escolar.

Díaz, F. (1999, p. 70) define las estrategias de enseñanza como los procedimientos o recursos utilizados por los agentes de la enseñanza para promover aprendizaje significativo.

En el currículo del Nivel Medio (1995, p.30) se propone para el logro de aprendizaje significativo estrategias que favorezcan los trabajos cooperativos y aprendizajes compartidos, que propicien la interacción, promuevan la confrontación de puntos de vista en situaciones que provocan conflictos así como también, problematizar, generar la creatividad, motivación investigación, para conseguir el desarrollo de competencias, habilidades, destrezas en los alumnos.

Las actividades grupales favorecen la práctica de la democracia, desarrollan la creatividad y la búsqueda de soluciones a los problemas, pero debe quedar claro que la transformación de las prácticas educativas implica promover la autodisciplina, rigor científico y potenciar el aprendizaje independiente.

En el documento *Cómo promover la transformación curricular en los centros educativos* (1996), se proponen una serie de estrategias para promover aprendizajes significativos en el aula tales como: proyectos de trabajos, aprendizaje

por descubrimiento, por resolución de problemas, investigación en la acción, trabajos cooperativos y aprendizajes compartidos.

Por otra parte, Navarro, L. (2000, p. 9) establece también una serie de estrategias de intervención docente en Ciencias Sociales que ayudan profundamente al desarrollo de las conceptualizaciones de las Ciencias Sociales que debe llevar a cabo el /la estudiante, pero que para ser lograda es necesario la planificación por parte del docente de manera que conduzcan a desarrollo de las diferentes actividades. A continuación las estrategias que propone Navarro (2000) para ser utilizadas en el área de Ciencias Sociales:

Navarro, L. (2000) presenta una serie de tareas y actividades que sirven de contexto para el desarrollo de las estrategias de aprendizaje propuestas para las Ciencias Sociales. Las situaciones de aprendizaje deben ser problematizadas para fomentar la creatividad, la iniciativa y el espíritu, crítico e inquisitivo, así como el estudio, la investigación y el trabajo individual autónomo. Según el currículo del Nivel Medio (1995 p. 31), las estrategias que se han de utilizar deben estimular a los alumnos a formular hipótesis, hacer deducciones y asociaciones, resolver problemas y simulación de papeles.

Además, en este Nivel se proponen criterios a tomar en cuenta en la elaboración de las estrategias, como el partir de lo conocido, lograr la interacción escuela-comunidad, aprender haciendo, equilibrio entre teoría y práctica, considerar el ritmo y estilo de aprendizajes, propiciar ambientes de aprendizaje en el cual se estimule la confianza en si mismo/a y la apertura que promueve la creatividad, la inserción en la comunidad, por descubrimiento, por resolución de problemas, entre otras, todas estas en colaboración con los alumnos.

#### **2.9.4 La evaluación educativa de las Ciencias Sociales con un enfoque constructivista**

La Evaluación es una tarea fundamental en la labor docente, es compleja porque le exige al /la docente una reflexión sobre la enseñanza en la cual, según dice

Rosales, E. (1990), Santos, M. (1992), citados por Díaz F. (1999, p. 179) se le considera al docente "...como el protagonista y responsable principal de esta actividad".

Esta responsabilidad debe llevar al docente a tener ciertos conocimientos sobre el modo en que se aprende y se enseña, así como también a tener una concepción coherente con esta sobre el como cuando , porque y para que evaluar para que en el acto de enseñar se produzcan datos positivos.

Por otra parte, debe tener conocimiento sobre los instrumentos y técnicas para evaluar, ya sea porque lo considere necesario o porque el currículo se lo exija. Desde una perspectiva constructivita se focaliza la actividad evaluativa durante el proceso de construcción desarrollado por los alumnos, que puede ser desde sus aspectos iniciales hasta aquellos procesos de construcción de conocimiento que los y las alumnas realizan para el logro de aprendizaje. El interés del profesor debe residir según Díaz, F. (1999):

- El grado en que los alumnos han construido, gracias a la ayuda pedagógica recibida y al uso de sus propios recursos cognitivos interpretaciones significativas y valiosas de los contenidos revisados.
- El grado en que los alumnos han sido capaces de atribuirle un sentido funcional a dichas interpretaciones.
- En este sentido es pertinente tener presente el grado y modo de significatividad con que se requiere que algo se aprenda, lo que debe estar expresado con claridad en los objetivos propuestos.
- En ese mismo orden, la evaluación le proporciona al docente informaciones importantes sobre la utilidad de las estrategias de enseñanza propuesta en la clase.

La evaluación retroalimenta tanto al docente como al alumno, en conclusión. En el constructivismo tanto la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa son necesarias porque se convierten en complemento para una valoración global y objetiva de lo que ocurre en el proceso educativo.

En el Currículo del Nivel Medio (p. 34), se indica cómo debe ser la evaluación. La Ordenanza 1'96 establece el sistema de evaluación de los procesos educativos de la evaluación dominicana.

La evaluación se concibe como un proceso continuo y participativo que permite verificar el logro de los propósitos educativos, retroalimentar y tomar decisiones para mejorar la calidad del mismo. La evaluación educativa tiene que ser pertinente, significativa, relevante y práctica, enfatizando al estudiante como centro del proceso educativo. La misma se concretiza en tres fases del mismo proceso: una evaluación diagnóstica, de proceso o formativa y de producto o resultado, es decir, que la evaluación hace énfasis tanto en los procesos como en los resultados.

En el Currículo del Nivel Medio, (1995) se contempla que la evaluación tiene las características siguientes: es integral, por lo que se toman en cuenta todas las dimensiones de la persona, es continua porque se aplica durante el proceso, es participativa porque favorece la auto evaluación y la coevaluación entre los actores del proceso.

La Ordenanza 1'96, (1996p.25) que establece el sistema de evaluación del currículo de la educación inicial, básica, media, especial y de adultos, cuando hace referencia a la Evaluación del Rendimiento de los Alumnos y las Alumnas en el Nivel Medio, Primer Ciclo y Modalidad General, en su Art.56 dice lo siguiente:

- La evaluación de los aprendizajes de los alumnos y las alumnas del Nivel Medio se realizara de manera integral y continua en las áreas y o

asignaturas de cada uno de los grados del nivel medio tomando en cuenta los siguientes criterios:

- Aprendizajes logrados en correspondencia con los propósitos del Nivel y las funciones del mismo: social, formativa y orientadora.
- Relación entre la situación socioeconómica y cultural, los procesos educativos y los aprendizajes logrados.
- Nivel de dominio de los contenidos y competencias desarrolladas, en correspondencia con los propósitos del nivel...
- Nivel de reflexión, criticidad y capacidad de formular propuestas que desarrollan y asumen los alumnos ante las diferentes situaciones que se le plantean.
- Cumplimiento de los requisitos establecidos para la promoción de las asignaturas y áreas, tomando en cuenta el dominio de los contenidos de cada área y asignatura: como datos, hechos, conceptos, procedimientos, valores, actitudes y normas.
- Interiorización y manifestación progresiva de valores, actitudes y normas en correspondencia con el perfil del egresado del Nivel.
- Nivel de relación consigo mismo(a), con el grupo, el centro y la comunidad tomando en cuenta los siguientes: integración a pequeños grupos, al curso y al centro, realización personal y social, disposición y realización de trabajos escolares y comunitarios, participación en las actividades desarrolladas en o con la comunidad en vinculación con el centro, asistencia continua a clase.

Las técnicas e instrumentos de evaluación propuestos en la Ord.1'96 (1996) son entre otros:

- La observación directa individual y en grupo, de proceso y de productos realizada por los docentes.
- La valoración crítica del trabajo propio: auto evaluación.
- La valoración colectiva de los trabajos realizados en el aula: coevaluación.
- Pruebas escritas, orales y practicas.
- Escala de valoración del trabajo individual y en grupo.
- Las producciones y creaciones de los(as) alumnos. Al evaluar cada actividad se debe procurar la identificación del mayor número de evidencias sobre el nivel del aprendizaje adquirido.

En síntesis, todo el quehacer educativo es permeado por la evaluación, lo que significa que debe ser un proceso dinámico que según está establecido no es prioridad del docente sino de todos los sujetos que participan lo que le impregna un sello participativo a la misma.

## **2.10 Perfil del personal docente del Nivel Medio**

En este apartado se pretende enfocar el papel que desempeña el y la docente en la formación constructivista de los estudiantes, y como mediador del aprendizaje, cuales son sus tareas al respecto.

### **2.10.1 La función mediadora del personal docente en la orientación constructivista**

La orientación del personal docente en un enfoque constructivista es la de ser mediadores de la acción educativa y los estudiantes en el marco de un contexto cultural específico. Otros aspectos a considerar están constituidos por la escuela, el profesorado y sus propios compañeros. Díaz y Hernández (1999),

p.2) plantea que en el contexto del constructivismo el docente no solo tiene la función de transmisor o guiar del proceso educativo, o de facilitador del aprendizaje, sino, antes bien, "...el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento."

De acuerdo con Maruny, I. (1989) citado por Díaz y Hernández (1999, p. 2), "...el docente debe tener un buen conocimiento de sus alumnos en relación con sus ideas previas, que son capaces de aprender en un momento determinado, estilos de aprendizaje, hábitos de trabajo, actividades y valores."

Es por este motivo que las clases no deben ser unidireccionales, sino que debe primar la interactividad entre docente-alumno, alumno-alumno, por lo que la interactividad debe formar parte de la docencia. En ese mismo orden, la función del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos a quienes les proporcionará ayuda pedagógica ajustada a sus competencias.

De las ideas anteriores se concluye que el docente no puede ser un simple transmisor de conocimientos, sino que debe guiar el proceso educativo de forma constructiva, donde la meta de la actividad docente debe ser la de incrementar la competencia, la comprensión y la actuación autónoma de los alumnos.

Queda claro que el papel del docente es asumir el rol de constructivo y reflexivo, lo que se traduce en mediador y facilitador del proceso, de manera que los aportes sean relevantes y que contribuyan al mejoramiento de situaciones problemáticas que sean presentadas en su práctica docente, y en consecuencia en el aprendizaje de los alumnos.

El currículo del Nivel Medio se refiere al perfil del docente, cuando hace alusión a una serie de valores, actitudes y competencias que debe tener para cumplir con su papel, que en este caso es de facilitador o de guía del proceso educativo. Según se establece en el currículo del Nivel Medio, (1995, pp.39-41), el papel

fundamental del docente es acompañar y facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje y propiciar situaciones que favorezcan la elaboración de nuevos saberes y el desarrollo de valores y actitudes que se promueven en el currículo.

Es necesario que los docentes muestren calidad humana, dominen saberes, valores y actitudes que se inscriban dentro de un marco filosófico, democrático y participativo, con amplia visión de futuro. En ese sentido debe ser un docente cuyas competencias intelectuales, sociales y sus prácticas deben mantenerse en constante desarrollo y perfeccionamiento, con el propósito de mejorar la calidad de su práctica docente.

Giroux, H. (1990, p.48,) opina al respecto que los profesores y los administradores necesitan afrontar los temas concernientes a las funciones más amplias de la enseñanza escolar y que profesores y administradores han de aparecer algo más que técnicos. La racionalidad tecnocrática y estéril que predomina en la cultura general, axial, como en la formación del profesorado, apenas presta atención a los temas teóricos e ideológicos, no se le enseña a ser crítico. Acorde con los criterios que se concibe en el currículo del perfil del docente debe estar enmarcado en valores, actitudes y competencias, a las cuales más adelante se les hará mención.

D' Oleo, F. (2006), indica que los principales actores del sistema de educación docentes-alumnos-docentes, desarrollan una serie de prácticas culturales que determinan el grado de funcionalidad o no del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero además agrega que la realidad es que, esas practicas educativas están mediadas por una serie de condiciones socioeconómicas, asistentes alrededor de los alumnos y docentes que se hace necesario considerar al evaluar la calidad de los conocimientos que se producen en las aulas.

Estas prácticas educativas indican un contraste entre la actividad del docente y la pasividad del alumno, lo que significa que deben ser reorientadas, con el

objetivo de que la responsabilidad del aprendizaje sea desplazado del docente al alumno, pero sobre la base de una metodología participativa, activa y creativa y que estén apoyadas en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Dentro de las competencias que plantea el currículo del Nivel Medio (1995, pp.40-41) que debe poseer el docente están:

- Las competencias intelectuales: Se refieren al dominio adecuado dentro de su área de conocimiento para poder orientar y guiar el proceso enseñanza – aprendizaje de tal manera que se logren los objetivos propuesto a nivel nacional, ya que donde estos se operacionalizan es a nivel de aula.
- Las competencias sociales, aquí se evalúa su liderazgo, tanto a nivel de escuela como en la comunidad, su capacidad de resolver problemas complejos y asume riesgos.
- Competencias de prácticas docentes. Dentro de estas competencias, el currículo, P.41 indica las siguientes:
- Planifica y organiza los elementos que intervienen en el proceso educativo, utilizando los medios de comunicación adecuados.
- Dinamiza y evalúa los procesos de enseñanza–aprendizaje, utilizando estrategias que contribuyen a la participación de los actores que intervienen en el mismo.
- Diagnóstica, investiga y experimenta incorporando los medios y recurso que le proporciona el entorno a las actividades cotidianas, para promover acciones que propicien su renovación y garanticen la calidad del proceso.

- Selecciona contenidos, recursos y experiencias relevantes para incentivar, estimular y orientar en los y las educandos la construcción y reconstrucción del conocimiento.
- Aplica los avances tecnológicos a las necesidades de su especialidad y a la docencia.
- Promueve y da mantenimiento a los materiales didácticos utilizados en el proceso educativo.
- Planifica de manera estratégica y organiza las actividades y recursos utilizados en el proceso educativo.
- Administra y distribuye racionalmente el tiempo, el espacio y los recursos del centro.

Estas competencias que presenta el currículo servirán de indicadores en la investigación para verificar si en realidad, el docente está haciendo lo que esta establecido para el logro de aprendizajes en el área de Ciencias Sociales y la formación de un ciudadano crítico y democrático.

Dice Maclaren, citado por Giroux, (1990, p.20) que “...el profesor debe comprometerse en las siguientes tareas: la enseñanza como práctica emancipadora, la creación de escuelas como esferas públicas democráticas, la recuperación de una comunidad de valores progresistas y compartidos y el fomento de un discurso público común unido a imperativos democráticos de igualdad y justicia social.”

Todo indica que el papel de la escuela debe ser el de formar en un tiempo lleno de tecnicismo e información, y de esa manera preparar para la vida. El profesor tiene una gran influencia en el aprendizaje de los alumnos, es decir, juega un papel importante estudiante no aprende en solitario ni construye conocimiento,

sino que la mediación del profesor y de sus propios compañeros de aula tienen gran importancia.

En ese orden, Díaz, y Hernández, (1999, p..2) el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento y que según Sacristán, J. (1988 y otros) citados por Díaz, F. (1999), esta mediación se caracteriza porque el profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículo y al conocimiento en particular.

Si se parte de la premisa anterior, el docente no debe ser un mero transmisor de conocimientos, sino alguien que ayuda a aprender y para esto se necesita tener un gran conocimiento de sus alumnos: Saber cuales son sus conocimientos previos, su estilo de aprendizaje, cuales son sus motivaciones, tanto internas como externas, conocer las actitudes y valores que los alumnos manifiestan ante los estudios..., en fin hacer las clases interactivas,"en la que el manejo de la relación con los alumnos forme parte de la calidad de la docencia misma (Barrios, P.1992).

La función del docente debe ser la de orientar y guiar las actividades constructivas de sus alumnos y proporcionarle ayuda pedagógica acorde con sus competencias. Se concluye que la preocupación del docente no debe ser seguir un programa del libro de texto para que se cubran los contenidos, ya que se pierde el fin del trabajo escolar cuyo objetivo fundamental es provocar la reconstrucción del conocimiento con los estudiantes que acuden a la escuela para facilitar la comprensión de contexto de comprensión común y aportar instrumentos científicos para enriquecer dicho espacio de conocimiento compartido.

Esto supone un compromiso de participación de parte del alumno, la alumna y el docente en un proceso abierto de comunicación. En ese sentido Edwards, D.

y Mercer N. (1988) citado por Pérez y Sacristán (1998) propone crear en el aula como contexto de comunicación un espacio de conocimiento compartido.

En síntesis, las diferentes teorías expuestas en el capítulo II enfatizan el carácter libresco y memorístico que a través del tiempo ha tenido la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, pese a la importancia de estas disciplinas para la formación de la identidad del ciudadano.

Las nuevas corrientes pedagógicas favorecen nuevos paradigmas de las Ciencias Sociales al abordar la realidad social, ya que se define la importancia de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, además del aprendizaje por descubrimiento, aunque los diferentes autores consultados coinciden en que en las aulas estas características, en la generalidad están ausentes.

El sistema educativo dominicano ha sido objeto de transformaciones profundas en los últimos 20 años con la pretensión de construir y transmitir unos conocimientos y destrezas para convivir en el contexto sociocultural actual. En este sentido la filosofía, posprincipios educativos y todas las teorías educativas se orientan a formar un sujeto que responda a estos nuevos tiempos.

El currículo dominicano está diseñado para que a través de la puesta en práctica del mismo se forme este nuevo ciudadano; y en este orden, las Ciencias Sociales tiene un lugar preponderante en la formación del ser humano, así se expresa en los objetivos de la educación dominicana, los cuales deben ser concretizados en el aula a través de la práctica pedagógica. Después de haber concluido el marco teórico, a continuación se presenta el capítulo III, el cual trata el marco metodológico de la investigación, donde se presentan los procedimientos para llevar a cabo la investigación de campo relacionada con el tema objeto de estudio.

### **CAPÍTULO III**

## **MARCO METODOLÓGICO**

***“La Educación en sus distintas formas, tiene por cometido establecer entre los individuos vínculos sociales procedentes de referencias comunes.”***

**Informe de la UNESCO sobre la Educación para el Siglo XXI.**

En este capítulo se exponen los procedimientos metodológicos que se siguieron para llevar a cabo esta investigación. En el mismo se presentan la delimitación de la integración metodológica, se explica la estrategia de integración por utilizar y el tipo de investigación y método, el contexto de la investigación, población y muestra. Se definen los ejes de información, las técnicas y procedimientos para la recolección y procedimiento para el análisis de los datos. Se exponen los enfoques cuantitativo y cualitativo.

### 3.1 Delimitación de la integración metodológica

La investigación se realizó con base en el diseño integral (DICO) de tipo Diseño Complementario. (Villalobos, L. 2006), combinando el método descriptivo (enfoque cuantitativo) y el estudio de caso (enfoque cualitativo). Con este tipo de diseño se logró obtener una mayor perspectiva del problema, donde cada método (cuantitativo y cualitativo) proporciona una visión más acabada del problema objeto de estudio. Este tipo de diseño se adecua a las necesidades propias de la investigación.

**Tabla N° 7**  
**Investigación realizada según su integración metodológica.**

<b>ASPECTOS INTEGRADOS</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
a. Métodos seleccionados	1- Método cuantitativo (Diseño descriptivo) 2- Método cualitativo (Estudio de un caso)
b. Estrategia integradora seleccionada	1- La estrategia seleccionada es un Diseño Complementario (DICO)
c. Estatus de cada método	El método: principal: Cuantitativo El método auxiliar: Cualitativo
d. Orden temporal de aplicación de los métodos	1. Método cuantitativo 2. Método cualitativo
e. Contexto espacial de la investigación	Para la aplicación de la metodología cuantitativa el contexto espacial fue los centros educativos del Nivel Medio del distrito educativo 08-06. Para el método cualitativo (un Estudio de Caso) se eligió un curso de uno de los 14 centros elegidos para el enfoque cuantitativo.

De acuerdo con Bericat, E. (1998,p.4) existe complementación cuando en el marco de una misma investigación se obtienen dos imágenes, una procedente de método de orientación cualitativa y otra de orientación cuantitativa donde a partir de esta doble visión de los hechos completan el conocimiento sobre los mismos, donde el producto final de este estudio es un informe final con dos partes diferenciadas, en la que cada una de las cuales expone los resultados obtenidos de la aplicación de los respectivos enfoques este diseño complementario presenta un grado de integración metodológico mínimo, tal como lo expresa este autor.

Esta estrategia según Villalobos, L. (2006) parte de la existencia de dos imágenes de un hecho social, una cuantitativa y otra cualitativa que se complementan entre sí, aporta una visión doble y diferenciada de éste para un mejor entendimiento del fenómeno, pues se concibe que cada orientación revela importantes áreas de la realidad.

En relación con este tipo de diseño Hernández y otros (2006, p. 775) le llaman Esquema mixto con un enfoque principal o dominante “ ...es un tipo de diseño en paralelo, el cual es esencialmente cuantitativo con elementos cualitativos, sin combinar los datos cuantitativos con los cualitativos, realizando un informe diferente , de acuerdo con cada uno de los enfoques.

### **3.2-Estrategia de integración**

La estrategia integradora es la complementación o diseño complementario (DICO). Esta estrategia, incorporada a la investigación social permitió obtener dos imágenes diferentes de la temática objeto de estudio. (Villalobos, 1996)

Balestrini, M. (2005) enfatiza que estas imágenes derivadas de métodos de orientación cuantitativa y otra de métodos de orientación cualitativa, tienen características específicas que lo definen y brindan la posibilidad de lograr captar y revelar diferentes dimensiones y aspectos de los hechos investigados, y

con ellos complementar el conocimiento de éstos. El caso básico de aplicación de la estrategia de complementación se produce cuando se comparan dos estudios acerca de un mismo problema, abordado desde perspectivas diferentes, una proveniente de un método cuantitativo y otra de un método cualitativo.

La importancia de estos métodos consiste en que con el método cualitativo se pueden recoger datos para la comprensión, y complejidad de los procesos educativos así como profundizar como es el caso de la temática de estudio y con el método cuantitativo proporciona frecuencia, amplitud, magnitud y generalización, lo que ofrece una gama amplia de informaciones al considerar entre los conjuntos de datos producidos por los diferentes métodos.

El Diseño Complementario tiene un nivel mínimo de integración, el cual, según Villalobos en su conferencia, La doble Pirámide de la Investigación Social (2004) tiene dos estructuras metodológicas: Propósitos y resultados diferentes, dando origen a un informe con dos partes, una cuantitativa y otra cualitativa.,lo que permite integrar resultados desde la diferencia.

Cada método de investigación se aplicó independiente uno de otro, pero con un mismo objetivo que es obtener resultados confiables a través de diferentes vías que estén dirigidos a conocer la forma de cómo se concretizan los distintos elementos del currículo en la práctica pedagógica de las ciencias sociales en el primer curso del Nivel Medio y si éstos elementos en el nivel de concreción de aula se corresponde con lo que se establece en el currículo.

Para obtener la información del enfoque cuantitativo se utilizó la técnica de la encuesta y para obtener los datos del enfoque cualitativo se utilizaron las técnicas de observación no participante, la entrevista no estructurada (en el único caso objeto de estudio) el cual fue imposible lograr a través del método cuantitativo. Este método fortalece de una manera significativa la investigación en el sentido de la validez y confiabilidad de los datos.

En relación con la utilización del método cuantitativo y cualitativo Villalobos, L. (2006) considera que la idoneidad de las orientaciones cuantitativas y cualitativas para captar, respectivamente estructuras y procesos de la realidad social, constituye otro de los motivos que pueden animar una integración. En esa misma dirección, Villalobos, L. (2006) plantea que el diseño integral promueve un proceso único de carácter incluyente que posibilita en una investigación, desde una sola óptica orientaciones metodológicas de diferente naturaleza.

La solución de los problemas requiere diferentes tipos de información, lo que un solo método no puede proveer; las investigaciones basadas sobre descubrimientos multi-métodos tienden a tener una base empírica más firme y un mayor alcance teórico ya que están sustentadas sobre diferentes formas de observar la realidad social. A través del método cuantitativo, este tipo de investigación pretende indagar la incidencia y los valores que manifiestan una o más variables. Consiste en medir en un grupo de personas u objetos, generalmente una o más variables y proporcionar su descripción.

### **3.3 Tipo de investigación y método**

Es una investigación Integral, que posee un Diseño Complementario del tipo, según Villalobos, L. (1996) (DICO), que integra dos métodos, descriptivo y el estudio de caso.

Este tipo de investigación tiene un enfoque inicial exploratorio y de apertura mental ante el problema por investigar. Se da una participación intensa del investigador en el medio social por estudiar. El uso de técnicas múltiples e intensivas de investigación con énfasis en la observación y en la entrevista con informadores representativos. Un esfuerzo explícito para comprender los eventos con el significado que tienen para los que están en el medio.

El marco interpretativo destaca el papel importante del conjunto de variables en su contexto natural y por último se obtienen resultados escritos en los que se interpretan los eventos de acuerdo con criterios señalados y se describe la situación con riqueza de detalles y tan vívidamente que el lector puede tener una vivencia profunda de lo que es la realidad estudiada.

En este sentido el estudio de caso constituye más características en el enfoque cualitativo; así lo definen autores como Lincoln y Guba (1985), Bogdan y Biklen (1982) y otros. La conveniencia y la pertinencia del estudio de casos en la Metodología Cualitativa, Lincoln y Guba (1985) lo justifican con los siguientes argumentos:

- Proveen densas descripciones que son esenciales para generar juicios de transferibilidad, proporcionando a su vez el mejor retrato de una situación.
- Responden adecuadamente a la concepción de múltiples realidades dando cuenta de las interacciones entre el investigador y el contexto y de muchos otros eventos que pueden ocurrir.
- Facilita la comunicación de información con los participantes, alimentando así el intercambio de percepciones.

En síntesis, está demostrado que la utilidad del método “estudio de caso” en materia educativa no se presta a duda, en el sentido de mostrar desde el espacio natural de los hechos lo que puede suceder en la calidad, en el caso de la investigación que se realiza en el aula.

El estudio es no experimental de tipo descriptivo, porque en el mismo no se harán variar intencionalmente las variables. Con los ejes de información (Categorías), más bien se pretendió obtener fenómenos de la temática objeto de estudio tal y como se dan en su contexto natural, en la realidad del proceso educativo de las Ciencias Sociales.

En relación con la utilización de dos enfoques (cuantitativo, que es el método dominante en esta investigación y la perspectiva cualitativa, que será el método complementario) Bericat, E. (1998) afirma que el multiparadigmatismo ofrece al investigador social enfrentarse a un objeto con una rica constelación de metateorías sociológicas por las que debes optar. En ese orden, los esfuerzos integradores se orientan no solo al reconocimiento vivencial entre paradigmas, sino a la superación del multiparadigmatismo. En relación con el método integral, Alvira, F. (1983) citado por Bericat., E. (1998) señala que las dos perspectivas (cuantitativa y cualitativa) se presentan hoy día como una manera mas compleja y realmente se ha acercado mucho, y a la vez, se han vuelto complementarias.

En ese sentido el mismo autor enfatiza que ya no se trata, tan solo de que la naturaleza del problema determina el método a aplicar, sino del valor que tiene una completa integración. De lo que se trata es de emplear en el marco de un mismo estudio ambas orientaciones, la cualitativa y la cuantitativa, de cuya integración, como mostró Sieber, (1973) en su artículo sobre el uso combinado del trabajo de campo observacional y de la encuesta, se pueden derivar importantes beneficios en el diseño, en la recogida de datos y en el análisis.

En relación con al método cuantitativo, el estudio es de tipo descriptivo, (Hernández, y otros, 2000), plantean que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier fenómeno que sea sometido a análisis. "...en el estudio descriptivo se seleccionan una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas, independientemente para describir lo que se investiga". (Hernández y otros 2000, p.60),

En esta fase del estudio se describirán las características del proceso educativo, en específico de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en el primer curso del Nivel Medio a partir de la práctica de aula y la que establece el currículo del área temática objeto de estudio.

Para este estudio se han tenido en cuenta una serie de variables en el enfoque cuantitativo y de ejes de información en el enfoque cualitativo que deben ser enfocados y aplicados en el proceso educativo, de tal forma que se logre un sujeto con las características que propone el currículo nacional.

Dichas variables y ejes de información están claramente identificados y definidos en los cuales estará fundamentado el mismo. En este sentido, lo que se pretende es tener una imagen amplia del proceso- educativo de las Ciencias Sociales a partir de un análisis descriptivo de lo establecido en el currículo e interpretaciones de lo que sucede en Hernández y otros (2006). Ambiente áulico, para de esa manera seguir explorando y realizar los correctivos necesarios. Los datos de esta investigación se recogieron en un solo momento por lo que es una investigación transversal, para Hernández y otros (2001, p.188), estos diseños describen relaciones entre dos o más variables en un momento determinado, en tiempo único, cuyo propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

### 3.4 Fase cuantitativa

**Tabla No. 8**  
**Fase cuantitativa según subproblemas, objetivos específicos y**  
**variables de la investigación 2008**

SUBPROBLEMAS	OBJETIVOS ESPECIFICOS	VARIABLES
1 ¿Cuales son las características de la dinámica pedagógica de los docentes de Ciencias Sociales en estudio en relación con las directrices planteadas por el Currículo oficial?	1 Identificar las características de la dinámica pedagógica de los docentes de Ciencias Sociales en estudio en relación con las directrices planteadas por el Currículo oficial.	1º. Papel del docente.
2. ¿Cuales son los propósitos educativos diseñados por los docentes en la enseñanza de los Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio?	2. Determinar los propósitos educativos diseñados por los docentes en la enseñanza de los Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio.	2º. Propósitos educativos
3- ¿Cómo se organizan los contenidos en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio cuando se enseña Ciencias Sociales en el aula?	3- Describir cómo se organizan los contenidos en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio cuando se enseña Ciencias Sociales en el aula.	3º. Contenidos Educativos
4- ¿Cómo se emplea el enfoque metodológico en la enseñanza de la interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales en los centros educativos objeto de estudio?	4- Explicar si se emplea la interdisciplinariedad como enfoque metodológico en la enseñanza de las Ciencias Sociales en los centros educativos objeto de estudio.	4º. Interdisciplinariedad
5- ¿Cuales son las estrategias de aprendizaje utilizadas en los centros educativos objeto de estudio al enseñar las Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio?	5- Describir las estrategias de aprendizaje utilizadas en los centros educativos objeto de estudio al enseñar las Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio.	5º. Estrategias de de Enseñanza y aprendizaje
6- ¿Cuáles actividades se promueven en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio?	6- Identificar las actividades que se promueven en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio.	6º. las actividades
7- ¿Cuáles características tiene el proceso de evaluación en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio?	7- Determinar las características del proceso de evaluación en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio.	7º. evaluación de los aprendizajes

### **3.4.1 Variables de investigación de la perspectiva cuantitativa**

#### **3.4.1.1 Variable Papel del docente**

**3.4.1.1.1 Definición conceptual:** Conducción del proceso enseñanza - aprendizaje

**3.4.1.1.2 Definición Operacional:** El rol fundamental del docente es acompañar y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje para propiciar situaciones que favorezcan la elaboración de nuevos saberes y el desarrollo de valores y actitudes promovidas en el currículo.

#### **ESCALA**

100%-81% altísimo

80-61% alto

60-21% regular

20%-0% bajo

**nota:** Los porcentajes por debajo de 25% no se tomarán en cuenta

### 3.4.1.1.3 Definición instrumental:

**Tabla No. 9**  
**Definición instrumental de la variable papel del docente**

VARIABLES DE LA INVESTIGACION	INDICADORES	PREGUNTAS DE LOS CUESTIONARIOS	INFORMANTES
<b>1º. Papel del docente.</b>	Indicador 1: Mediador y facilitador en el proceso educativo de las Ciencias Sociales.	A=1 B=1	Docentes Directores
	Indicador 2: Asume una actitud crítica, democrática y solidaria con los alumnos	A=2 B=2	Docentes Directores
	Indicador 3: Reconocimiento del alumno como sujeto centro del proceso educativo	A=5 B=5	Docentes Directores
	Indicador 4: Planificación y organización del proceso educativo	A=8 B=8	Docentes Directores
	Indicador 5: Dinamización y evaluación del proceso educativo de las Ciencias Sociales	A=9 B=6	Docentes Directores
	Indicador 6: Nivel de promoción de procesos para la construcción de nuevos conocimientos	A=3	Docentes
	Indicador 7: Nivel de dominio del área de Ciencias Sociales y manejo de conceptualizaciones científicas del área	A=4 B=4	Docentes Directores
	Indicador 8: Forma de comunicación del docente con los alumnos	A=6 B=6	Docentes Directores
	Indicador 9: Toman en cuenta las capacidades individuales de los alumnos	A=7 B=7	Docentes Directores
	Indicador 10: Aplicación de los avances tecnológicos a las necesidades del área de Ciencias Sociales	A=10 B=10	Docentes Directores
	Indicador 11: Utilización de los materiales didácticos en el proceso educativo	A=11 B=11	Docentes Directores
	Indicador 12: Administración y Distribución racional del tiempo	A=12 B=12	Docentes Directores

### 3.4.1.2. Variable Propósitos educativos

**3.4.1.2.1 Definición Conceptual:** Es lo que uno se propone hacer, objeto, finalidad

**3.4.1.2.2 Definición Operacional:** Son aquellas dimensiones que especifican los fines de la educación y reflejan una concepción del ser humano, la sociedad y la función que se le asigna a la educación.

#### ESCALA

100%-81% altísimo

80-61% alto

60-21% regular

20%-0% bajo

**nota:** Los porcentajes por debajo de 25% no se tomarán en cuenta

### 3.4.1.2.3 Definición instrumental

**Tabla No. 10**  
**Definición instrumental de la variable propósitos educativos**

VARIABLES DE LA INVESTIGACION	INDICADORES	PREGUNTAS DE LOS CUESTIONARIOS	INFORMANTES
2 Propósitos educativos	Indicador 1: Propósitos orientados a la formación integral	A=13 B=13	Docentes Directores
	Indicador 2: Propósitos orientados al desarrollo de actitudes	A=14 B=14	Docentes Directores
	Indicador 3: Fomento de una conciencia patriótica, personal y social	A=15 B=15	Docentes Directores
	Indicador 4: Formación de sujetos para el ejercicio pleno de sus derechos	A=16 B=16	Docentes Directores
	Indicador 5: Conocimientos científicos, y tecnológicos en los procesos pedagógicos	A=17 B=17	Docentes Directores
	Indicador 6: Capacidad de sistematización y análisis	A=18 B=18	Docentes Directores
	Indicador 7: Implementación de procesos de comprensión y razonamiento los alumnos	A=19 B=19	Docentes Directores
	Indicador 8: Importancia que tiene la conservación del medio ambiente para el bienestar de los grupos humanos	A=20 B=20	Docentes Directores
	Indicador 9: Destrezas para la elaboración e interpretación de gráficos, cuadros, mapas y croquis	A=21 B=21 C=1	Docentes Directores Alumnos
	Indicador 10: Importancia de las actividades de exploración e indagación en el aprendizaje de las Ciencias Sociales.	A=22 B=22	Docentes Directores

### 3.4.1.3. Variable Contenidos educativos

**3.4.1.3.1 Definición Conceptual:** Sentido abstracto conceptual del mensaje

**3.4.1.3.2 Definición Operacional:** Mediadores de aprendizaje significativo, constituyen un conjunto de saberes y formas culturales, cuya apropiación y construcción por los alumnos es esencial para su desarrollo y socialización.

ESCALA

100%-81% altísimo

80-61% alto

60-21% regular

20%-0% bajo

### 3.4.1.3.3 Definición Instrumental

**Tabla No. 11**  
**Definición instrumental de la variable contenidos educativos**

VARIABLES DE LA INVESTIGACION	INDICADORES	PREGUNTAS DE LOS CUESTIONARIOS	INFORMANTES
<b>3 Contenidos Educativos</b>	Indicador 1: Contenidos por procedimientos	A=23 B=23	Docentes Directores
	Indicador 2: Aprendizaje de los Contenidos conceptuales	A=24 B=24 C=2	Docentes Directores Alumno
	Indicador 3: Desarrollo de contenidos educativos de las Ciencias Sociales	A=25 B=25	Docentes Directores
	Indicador 4: Integración de los ejes transversales en el proceso educativo	A=26 B=26	Docentes Directores
	Indicador 5: Correspondencia de los contenidos	A=30 B=30	Docentes Directores
	Indicador 6: Distribución del tiempo para el desarrollo de los contenidos	A=31 B=31	Docentes Directores
	Indicador 7: Fundamentación de los contenidos en la concepción de aprendizaje significativo	A=32 B=32	Docentes Directores
	Indicador 8: Organización de los contenidos tomando en cuenta diversos criterios	A=28 B=28	Docentes Directores
	Indicador 9: Relación de los contenidos de Ciencias Sociales con las características biopsicosociales y necesidades de los alumnos	A=29 B=29	Docentes Directores
	Indicador 10: Conocimiento de los contenidos desde el punto de vista de diferentes autores o investigadores	A=33 B=33 C=3	Docentes Directores Alumno

### 3.4.1.4. Variable Interdisciplinariedad

**3.4.1.4.1 Definición Conceptual** Establecimiento de relación entre varias ciencias o disciplinas

**3.4.1.4.2 Definición Operacional:** Estrategia metodológica que articula coherentemente las estructuras conceptuales, didácticas y metodológicas para evitar la fragmentación de disciplinas.

ESCALA

100%-81% altísimo

80-61% alto

60-21% regular

20%-0% bajo

**nota:** Los porcentajes por debajo de 25% no se tomarán en cuenta

### 3.4.1.4.3 Definición Instrumental

**Tabla No. 12**  
**Definición instrumental de la variable interdisciplinariedad**

VARIABLES DE LA INVESTIGACION	INDICADORES	PREGUNTAS DE LOS CUESTIONARIOS	INFORMANTES
<b>4 Interdisciplinariedad</b>	Indicador 1: Las disciplinas que conforman las Ciencias Sociales se imparten por separados	A=34 B=34 C=4	Docentes Directores Alumno
	Indicador 2: Recuperación de los conocimientos previos al impartir Ciencias Sociales	C=5	Alumno
	Indicador 3: Integración de la teoría y práctica en el proceso educativo de las Ciencias Sociales	A=35 B=35 C=6	Docentes Directores Alumno
	Indicador 4: Diseño y desarrollo de actividades ínter área para integrar conocimiento en torno a problemáticas específicas	A=36 B=36 C=7	Docentes Directores Alumno

### 3.4.15. Variable Estrategias de de Enseñanza y aprendizaje

**3.4.1.5.1 Definición Conceptual:** Estrategia es el arte de dirigir un conjunto de disposiciones para alcanzar un objetivo

**3.4.1.5.2 Definición Operacional:** Secuencia de actividades planificadas y organizadas sistemáticamente para permitir la construcción de conocimiento.

#### ESCALA

100%-81% altísimo

80-61% alto

60-21% regular

20%-0% bajo

**nota:** Los porcentajes por debajo de 25% no se tomarán en cuenta

#### 3.4.1.5.3 Definición Instrumental

**Tabla No. 13**  
**Definición instrumental de la variable estrategias de enseñanza y aprendizaje**

VARIABLES DE LA INVESTIGACION	INDICADORES	PREGUNTAS DE LOS CUESTIONARIOS	INFORMANTES
<b>5 Estrategias de Enseñanza y aprendizaje</b>	Indicador 1: Estrategias de problematización para el fomento de la creatividad, la iniciativa y el espíritu crítico	A=37 B=37	Directores
	Indicador 2: Promoción de la investigación y el trabajo individual autónomo	A=38 B=38	Docentes Directores
	Indicador 3: Procesos interactivos de las Ciencias Sociales como estrategias enseñanza y aprendizaje	A=39 B=39	Docentes Directores
	Indicador 4: Estrategias que favorecen el aprendizaje en Ciencias Sociales	A=40 B=40	Docentes Directores
	Indicador 5: Situaciones que provocan conflictos socio cognitivo	A=41 B=41	Docentes Directores Alumno

### **3.4.1.6. Variable actividades**

**3.4.1.6.1 Definición Conceptual:** Conjunto de tareas u operaciones de una persona o entidad.

**3.4.1.6.2 Definición Operacional:** Son elementos o componentes de cursos de acción, de modo de proceder y se trabajan como forma concreta de poner en práctica las estrategias seleccionadas para el tratamiento de ciertos contenidos.

#### ESCALA

100%-81% altísimo

80-61% alto

60-21% regular

20%-0% bajo

**nota:** Los porcentajes por debajo de 25% no se tomarán en cuenta

### 3.4.1.6.3 Definición Instrumental

**Tabla No. 14**  
**Definición instrumental de la variable actividades**

VARIABLES DE LA INVESTIGACION	INDICADORES	PREGUNTAS DE LOS CUESTIONARIOS	INFORMANTES
<b>6 actividades</b>	Indicador 1: Organización de actividades grupales durante el proceso educativo de las Ciencias Sociales	A=42 B=42 C=8	Docentes Directores Alumno
	Indicador 2: Realización de los informes de lectura	A=43 B=43 C=9	Docentes Directores Alumno
	Indicador 3: Debates de generalización y sistematización de procesos	A=44 B=44 C=10	Docentes Directores Alumno
	Indicador 4: Investigaciones y trabajos cartográficos del área	A=45 B=45 C=11	Docentes Directores Alumno
	Indicador 5: Levantamiento documental de hechos históricos	A=46 B=46 C=12	Docentes Directores Alumno

### 3.4.1.7. Variable Evaluación de los aprendizajes

**3.4.1.7.1. Definición Conceptual:** Valoración del rendimiento de los alumnos.

**3.4.1.7.2. Definición Operacional:** Proceso continuo y participativo que permite verificar el logro de los propósitos educativos, retroalimentar y tomar decisiones para mejorar la calidad del mismo.

ESCALA

100%-81% altísimo

80-61% alto

60-21% regular

20%-0% bajo

### 3.4.1.7.3 Definición Instrumental

**Tabla No. 15**  
**Definición instrumental de la variable Evaluación de los aprendizajes**

VARIABLES DE LA INVESTIGACION	INDICADORES	PREGUNTAS DE LOS CUESTIONARIOS	INFORMANTES
<b>7 evaluación de los aprendizajes</b>	Indicador 1: Evaluación orientada a verificar el logro de los propósitos educativos, retroalimentación y toma de decisiones	A=47 B=47 C=13	Docentes Directores Alumno
	Indicador 2: Se promueve la auto evaluación de los alumnos	A=48 B=48	Docentes Directores
	Indicador 3: Propicia la coevaluación entre los alumnos	A=49 B=49 C=14	Docentes Directores Alumno
	Indicador 4: Calificación al final de cada mes o período es obtenida solamente de los exámenes	A=50 B=50 C=15	Docentes Directores Alumno
	Indicador 5: Evaluación de los aprendizajes de los alumnos solo es realizada por el profesor	A=51 C=16	Docentes Alumno

### **3.4.2 Sujetos y fuentes de información**

#### **3.4.2.1. Población**

Desde la perspectiva cuantitativa se obtuvo una muestra de la población de estudiante aplicando la formula de Fisher, L. Navarro V. (1996), Para la perspectiva cualitativa se eligió un caso (un curso de primero de media: 1- A) cuyos sujetos observados fueron la docente de Ciencias Sociales de dicho curso y los 55 alumnos inscrito en el 1- A. Se le dio prioridad a una serie de categorías; a partir de las mismas se enfocó la observación para extraer directamente el problema y poder explicarlo desde otra vertiente, aludiendo a conducta, acontecimientos o procesos concretos. (Barrantes, R. 2004, p.205)

Esta investigación se realizó en el Distrito 08-06 de la Regional de Educación de Santiago de los Caballeros. Este Distrito Educativo tiene 14 Centros de Educación Media. Para el estudio cuantitativo y para el estudio de caso se eligió un curso con su docente en el liceo Martina Mercedes Zuain. El Nivel Medio en el Distrito 08'06 tiene una matrícula de 5,200 alumnos, de los cuales ,1748 alumnos pertenecen al primer curso, del primer ciclo del Nivel Medio, 84 docentes de ese grado de todas las asignaturas y 14 directores.

#### **3.4.2.2 La muestra**

Para la perspectiva cuantitativa la muestra seleccionada fue de 18 docentes, 315 alumnos y 14 directores. Para seleccionar la muestra de los docentes se tomó el criterio de que fueran de primer curso primer ciclo del Nivel Medio y que impartieran la asignatura de Ciencias Sociales. En el caso de los alumnos, la población se sometió a la fórmula de Fischer y Navarro (1996), obteniendo como resultado una muestra de 315 alumnos. Se tomó la población total de directores de los centros educativos de educación media del distrito 08-06, es decir, los 14 Centros.

A continuación se desglosa el desarrollo de la fórmula:

$$n = \frac{z^2 N pq}{e^2 (N-1) + z^2 pq}$$

Donde

n =?

N = Población Total = 1748

z = Nivel de confianza = 95% = 1.96

p = Probabilidad de ocurrencia = 50% = 0.50

q = Probabilidad de no ocurrencia = 50% = 0.50

e = Margen de error = 5% = 0.05

$$n = \frac{(1.96)^2 (1748) (0.5) (0.5)}{(0.05)^2 (1748-1) + (1.96)^2 (0.5) (0.5)}$$

$$n = \frac{3.8416 (1748) (0.25)}{(0.0025) (1748-1) + (3.8416) (0.25)}$$

$$n = \frac{1678.78}{4.3675 + 0.9604}$$

$$n = 167.88 / 5.3279$$

$$n = 315.$$

### 3.4.2.3 Fuentes de información

Las fuentes de información de la fase cuantitativa son las siguientes:

- Las fuentes primarias la conforman los docentes, los alumnos y los directores de los centros educativos del nivel medio objeto de investigación.

- Las fuentes secundarias que son unidades de análisis, para este estudio son: El currículo de educación media, donde se plantean los principios, fines, propósitos de la educación dominicana, los Fundamentos del Currículo, los documentos de la Secretaria de Educación en los cuales se plantean las fundamentaciones teóricas y las políticas educativas, la ley 66-97 que regula la Educación dominicana, así como planes, programas, proyectos de centros, los registros y cuadernos de los alumnos. Todos estos documentos sirvieron de soporte bibliográfico para la investigación.

En este estudio se utilizaron tres tipos de fuentes que ofrecieron las informaciones para la perspectiva cuantitativa. Los datos se obtuvieron de la aplicación de un cuestionario aplicado a 14 directores de centros educativos del Nivel Medio del Distrito Educativo 08-06, (A), aplicación de un cuestionario a 18 docentes que laboran en el área de Ciencias Sociales, en el primer curso del Nivel Medio, del mismo distrito Educativo (B) y a 315 alumnos, extraído de una muestra del total de alumnos de primer curso de los catorce liceos.

**Tabla N° 16**  
**Instituciones participantes en la investigación según tipo de**  
**informantes Primer Curso del Primer Ciclo, Distrito 08-06, 2006-2007**

INSTITUCION	N° DE DIRECTORES		N° DE DOCENTES		N° DE ALUMNOS	
	Población		Población	Muestra	Población	Muestra
Nombre del Centro Educativo						
Politécnico Martina Mercedes Zuain	1		8	2	144	30
Politécnico Braulio Paulino	1		9	2	246	52
Liceo Santiago Guzmán	1		9	1	193	17
Liceo Palo Quemado	1		5	1	89	10
Liceo Formación Integral Pedro García	1		4	1	100	9
Liceo Salomé Ureña	1		6	1	95	22
Liceo Nocturno Tamboril	1		7	2	213	47
Liceo Gurabo al Medio	1		7	2	205	42
Liceo Vespertino Braulio Paulino	1		8	1	265	40
Liceo Nocturno José Francisco Peña Gómez	1		5	1	83	20
Liceo Juan Antonio Alix	1		4	1	30	8
Liceo Carlos Díaz	1		4	1	22	8
Liceo Almaceyeyes	1		4	1	47	6
Liceo Palo Alto	1		4	1	16	4
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>		<b>84</b>	<b>18</b>	<b>1748</b>	<b>315</b>

Fuente: Estadísticas del Distrito Educativo 08-06 2007-2008

### 3.4.3 Contexto de la investigación cuantitativa

#### Aspectos históricos de Santiago

El estudio se realizó en la Provincia de Santiago, en 14 Centros de Educación Media del Distrito Educativo 08-06. Los Santos, D; Sánchez, J; Yunén, R. (2001 p. 48). "...El asentamiento original de Santiago (el primer Santiago de América) fue establecido por Cristóbal Colón en 1495 a orillas del río Yaqué del Norte. En 1504, el Comendador Nicolás de Ovando traslada la ciudad a un lugar llamado "Pueblo Viejo" en Jacagua; no obstante el 2 de diciembre de 1562 un terremoto

destruyó el asentamiento forzando a reconstruir la ciudad cerca de donde se había hecho el primer asentamiento.

Este asentamiento, ya denominado Santiago de los 30 Caballeros, se ubicó en la margen oriental de Río Yaque con un trazado reticular tal y como se había dispuesto en diversas colonias españolas. Durante mucho tiempo fue el punto de defensa de la zona norte y noroeste de la colonia española conocida como Santo Domingo. A principios del siglo XVII la ciudad quedó a la cabeza de los pueblos del norte con 625 habitantes. Hasta 1740, la ciudad no pudo desarrollarse por la caída de la economía de exportación así como por los continuos ataques, saqueos e incendios que la afectaron. Después de esta época se dinamizó el comercio del ganado y luego el del tabaco que permitió iniciar el verdadero desarrollo económico y social de Santiago.

A principios del siglo XIX, comienza la expansión de la producción de víveres y el surgimiento de un campesinado relativamente autónomo que, aunque estaba diseminado en toda la región, giraba alrededor de este núcleo urbano.

Durante los períodos de la Primera y Segunda República (1844-1861 y 1863-1916 respectivamente) Santiago jugó un papel importante en la política dominicana, ya que fue sede de movimientos gestados por productores independientes y con alto sentido nacionalista y patriótico. De los Santos, Sánchez y Yunén, sintetizan el desarrollo de la ciudad desde 1562 a 1870 de la siguiente manera.

“...estuvo marcado por una fuerte dependencia del exterior: la estructura colonial de abandono y sobrevivencia en aldea mientras que la liberalización del comercio de Europa lo transformaron en un pueblo con una influencia propia regional.” A finales del siglo XIX, durante los gobiernos de Ulises Heureaux (Lilís), se inicia la etapa del modernismo.

Surgió la integración de la agricultura al progreso industrial, se introdujeron las primeras calderas, molinos, imprentas para periódicos y cemento Pórtland, entre otras cosas, se crearon múltiples fábricas de cigarros y cigarrillos que comenzaron a modernizarse mediante la mecanización por fuerza de vapor. Finalmente, empezó a utilizarse el ferrocarril como medio de transporte interregional. Este dinamismo se incentivó porque los poderes europeos estaban siendo alejados de la zona del Caribe lo que permitió un afianzamiento de iniciativas locales aunque dentro de regímenes autoritarios y caudillistas.

A principios de siglo XX los Estados Unidos se convirtieron en la nueva potencia dentro del Caribe y esto volvió a inhibir los proyectos locales y regionales. En Julio de 1916, quince mil soldados estadounidenses ocuparon la ciudad, apropiándose de la fortaleza San Luis y el Cerro del Castillo (lugar donde 30 años más tarde se empezaría a construir lo que es hoy el Monumento a los Héroes de la Restauración, símbolo distintivo de la ciudad). A pesar del alto costo político de esta intervención, los servicios públicos de la ciudad mejoraron en calidad y cantidad; se ampliaron o construyeron carreteras principales.

Posteriormente, con el advenimiento de una de las peores dictaduras (1930-1961), se produjo una fuerte concentración de capital en la ciudad de Santo Domingo. Sin embargo, a pesar de la fuerte tendencia centralizadora que mantuvo la dictadura, la urbanización de nuestra ciudad toma auge en varios sentidos: obras de infraestructura (aceras, calles sistema de alcantarillado, electricidad, puentes, edificaciones de salud, asistencia, seguridad, recreo público, comunicaciones), transporte motorizado, así como nuevos ensanches. Durante este período (1930-1961) se crearon las bases para el desarrollo del sector industrial santiaguero.

A partir de 1955, se acelera el crecimiento del municipio para ese entonces ya existían las grandes vías de comunicación, tales como la avenida Imbert que llegaba a Gurabito; una parte de la Avenida Central, paralela a los antiguos

rieles del abandonado ferrocarril; una parte de la actual Avenida Estrella Sadhalá; y la Carretera Duarte (que salía hacia Santo Domingo pasando por Licey, Moca y otros pueblos) fue otro eje de crecimiento de la ciudad hacia el centro y sur de la región y se convirtió en la zona de expansión territorial más importante de la ciudad. Para los primeros años de la década de los sesenta ('60), el crecimiento había dejado de ser semi-concéntrico. La ciudad de Santiago de los Caballeros se desarrolló principalmente a lo largo de las avenidas Central (urbanización Jardines Metropolitanos) e Imbert (Ensanches Bermúdez, Bolívar, Libertad y área del Estado Cibao); justamente en la línea donde se ubicaron talleres, centros manufactureros y plantas industriales.

Limita al Norte con el municipio de Villa González, al sur con Jánico, al Este Tamboril y Licey y al Oeste con San José de la Mata.

Santiago de los Caballeros, segunda ciudad en importancia de la República Dominicana, está ubicada administrativamente en el Municipio de Santiago, el cual alberga 26 secciones rurales y cuatro distritos municipales: Pedro García, Bahiote, Sabana Iglesias y la Canela. El municipio de Santiago se encuentra en la provincia del mismo nombre junto a otros 6 municipios: San José de las Matas, Janico, Tamboril, Licey, Villa González. La Provincia de Santiago se articula dentro de la sub-región del Cibao Central.

En el año 2001 la Oficina Nacional de Estadísticas estimó que la población de la ciudad de Santiago de los Caballeros era de 580,745 habitantes. Los datos oficiales muestran una caída de la tasa de crecimiento intercensal del 6.51% en 1960, al 2.66% en 1993. Se ha reducido la tasa de natalidad en un 31%, desde 1981 al 2000. Además, se evidencia una disminución de la tasa bruta de mortalidad general y de mortalidad infantil, durante los últimos 20 años. Estas circunstancias influyen en el crecimiento y la estructura poblacional de la ciudad, y son parámetros para calificar la población en franca transición demográfica.

El ritmo de crecimiento de la ciudad no discurre como en décadas anteriores. El proceso demográfico de la ciudad de Santiago de los Caballeros es coherente con el de otras ciudades latinoamericanas donde la población está en transición y se da una marcada migración a las áreas de influencia de las ciudades, pero no directamente a la ciudad. Esta migración se produce hacia los centros urbanos que poseen vías de transporte que permiten acceder a bienes, servicios y empleo. Este crecimiento se manifiesta en una elevación de los niveles de pobreza al interior de la ciudad, presiones del mercado inmobiliario, demanda de viviendas y acceso a nuevos territorios.

<b>Proyección de la Población de la Ciudad de Santiago, (2001-2018)</b>		
<b>Años</b>	<b>Población</b>	<b>Incremento Anual</b>
2001	585,570	14,839
2002	600,794	15,224
2003	616,415	15,621
2004	632,442	16,027
2005	648,885	16,443
2006	665,756	16,871
2007	683,442	17,310
2008	700,826	17,760
2009	719,047	18,221
<b>2010</b>	<b>737,742</b>	<b>18,695</b>
2011	756,924	19,182
2012	776,604	19,680
2013	796,796	20,192
2014	817,512	20,176
2015	838,768	21,256
2016	860,575	21,807
2017	882,950	22,375
2018	905,907	22,957

La población de la provincia de acuerdo al último Censo Nacional de población del año 2000 es de 1 millón doscientos mil habitantes.

Santiago es la Sede de la Dirección Regional de Educación 08; cuya función es gestionar a nivel de centros el cumplimiento de las leyes, Ordenanzas

emanadas de la SEE, los trabajos educativos, velar por la calidad y la eficiencia del sector e informar a la SEE sobre los trabajos educativos, buscar las debilidades del sector para establecer correctivos. La Regional de Educación de Santiago tiene 7 Distritos Educativos, los cuales están conformados por una cantidad de centros educativos públicos y privados que están bajo su jurisdicción, estos son: Distrito Educativo 08-01, Distrito Educativo 08-02, Distrito Educativo 08-03, Distrito Educativo 08-4, Distrito Educativo 08-05, Distrito Educativo 08-06 y el Distrito Educativo 08-07.

El Distrito Educativo 08-06 abarca la zona noreste de Santiago (Jacagua Adentro, Palo Quemado, Municipio de Tamboril y el municipio de Pedro García). Fue creado en el año 1995, con la finalidad de descentralizar los Distritos Educativos 03, 04 y 05, ya que tenían una superpoblación de centros. La población del Distrito 08-06 está ubicada en la zona rural y sub-urbana, la mayoría de los centros de este Distrito Educativo están ubicados en la zona; del municipio de Pedro García, Carlos Díaz, Jacagua Adentro, Palo Quemado, Municipio de Tamboril. Los centros de la zona urbana se circunscriben a los centros ubicados en la zona de Gurabo y en la zona de Hoya del Caimito.

De acuerdo con las estadísticas del Distrito Educativo, en el año 2006-2007, este Distrito tiene bajo su dependencia 68 centros del nivel básico y 14 centros del nivel medio; además están bajo su supervisión 37 colegios privados y 02 centros de educación laboral. La investigación se lleva a cabo en el Primer Ciclo del Nivel Medio, específicamente el primer curso. El Distrito 08-06 tiene una matrícula de alumnos en el año escolar 2006-2007, corresponden al nivel medio de 5,042 alumnos de esa cantidad 1,748 corresponden al primer curso del primer ciclo del Nivel Medio.

### **3.4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos en la fase cuantitativa**

Para la fase cuantitativa se selecciono la técnica de la encuesta, teniendo como instrumento el cuestionario, para la recolección de información. A continuación se detallan brevemente cada una de estas técnicas.

#### **3.4.4.1 La Encuesta**

Esta técnica constituye una estrategia de investigación que se basa en declaraciones verbales de una población específica; éstas pueden utilizarse de forma aislada o conjuntamente con otras estrategias de la investigación para mejorar los resultados.

En el caso de esta investigación se utilizaron tres cuestionarios, que fueron aplicados a los informantes de esta investigación: directores, docentes y alumnos.

Dichos cuestionarios están conformados por preguntas cerradas y muy pocas preguntas son abiertas para evitar subjetividad en las respuestas. La denominación de los cuestionarios se hizo de la siguiente manera: Para esta investigación se elaboraron tres instrumentos detallados a continuación:

Cuestionario A, aplicado a los docentes del área de Ciencias Sociales del Nivel Medio, primer curso del primer ciclo. El mismo consta de 51 preguntas, todas cerradas con una sola posibilidad de respuesta.

Cuestionario B, aplicado a directores(as) de los centros del Nivel Medio del Distrito 08-05. El mismo consta de 51 preguntas, todas cerradas con una sola posibilidad de respuesta.

Cuestionario C, aplicado a estudiantes del primer curso, primer ciclo del Nivel Medio. El mismo consta de 16 preguntas, todas cerradas con una sola posibilidad de respuesta. Estos cuestionarios fueron administrados de manera personal a cada sujeto informante.

Estos cuestionarios han sido producto de la operacionalización de las variables e indicadores, los cuales están conformados con preguntas cerradas para facilitar la fabulación y la generalización de los datos. Se aplicó la escala de Licker siempre a veces y nunca en los tres instrumentos. La escala de interpretación de datos de las variables y porcentaje de aceptación es la siguiente:

#### **3.4.4.2 Validación de los Instrumentos para la recolección de los datos (fase cuantitativa)**

Los cuestionarios fueron validados por 5 directores, 10 docentes expertos en el área de Ciencias Sociales y 15 alumnos. Para la recolección de los datos se aplicó un cuestionario a 18 docentes que imparten docencia en el primero de educación media en el área de Ciencias Sociales.

A los 14 directores de los centros educativos de Educación media del Distrito Educativo 08-06 (al total de la población de los directores) de Educación Media y un cuestionario a 315 alumnos, muestra extraídas de la fórmula aplicada. La validez trata de verificar si en realidad se mide lo que se propone medir. Igualmente, esta orientación epistemológica busca determinar un buen nivel de confiabilidad, es decir, su posibilidad de repetir la misma investigación con idénticos resultados.

Después de aplicar la prueba piloto en alumnos del primer curso del Nivel Medio y docentes del mismo curso, luego de ver algunas dificultades en el manejo de estos cuestionarios se procedió a su corrección y posterior aplicación.

### **3.4.4.3 Descripción de las estrategias para el análisis de los datos en la perspectiva cuantitativa.**

Para el análisis de los datos de la perspectiva cuantitativa correspondiente a la información recolectada en los cuestionarios a los docentes y alumnos y los datos recolectados del cuestionario aplicado a los Directores de los Centros objeto de estudio, se hizo con el uso del SPSS, el cual es un programa estadísticos de mucha utilidad para el análisis de datos estadísticos, el cual consistió en introducir los datos de los cuestionarios que se aplicaron a cada uno de los sujetos informantes. Para ello, se trabajaron los cuadros donde se colocó la alternativa, frecuencia absoluta y la frecuencia relativa y con los resultados se realizó el análisis interpretativo, según Hernández, R. (1991) estos paquetes estadísticos son sistemas integrados de programas diseñados para el análisis de los datos.

### **3.5 Acercamiento al campo**

En el Caso de la aplicación de la encuesta, el acceso al campo se hizo de la siguiente manera: se procedió a contactar al director de distrito y a los directores de Centros previamente para solicitar la aplicación de los cuestionarios a los sujetos informantes.

En relación con la aplicación del instrumento a docentes y estudiantes, estos fueron abordados en su horario de trabajo, con el consentimiento tanto de los y las docentes como del director; se coordinó un espacio físico dentro del centro para no entorpecer las labores académicas de los demás. Como son diferentes secciones, se hizo un cronograma para tal fin, en coordinación con el director y los docentes para la aplicación del cuestionario a los y las estudiantes, seleccionando una muestra de cada sección de primer curso del primer ciclo.

En relación con la aplicación del cuestionario a los y las docentes la muestra fue elegida teniendo el criterio de que el mismo impartiera Ciencias Sociales en el

curso objeto de estudio. Luego de tener la anuencia del director para su aplicación, se aprovechó esa visita para aplicarles a ellos el instrumento que les correspondía.

**TABLA No.17**  
**Operacionalización del objeto de estudio de la fase cuantitativa**

SUBPROBLEMAS	OBJETIVOS ESPECIFICOS	VARIABLES	INFORMANTES Y FUENTES DE INFORMACION	INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS
1 ¿Cuáles son las características de la dinámica pedagógica de los docentes de Ciencias Sociales en relación con las directrices planteadas por el Currículo oficial?	1 Identificar las características de la dinámica pedagógica de los docentes de Ciencias Sociales en relación con las directrices planteadas por el Currículo oficial.	1º. Papel del docente.	Docentes  Directores	Cuestionario A  Cuestionario B
2. ¿Cuáles son los propósitos educativos diseñados por los docentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales, en relación con las directrices planteadas por el Currículo oficial?	2. Determinar los propósitos educativos diseñados por los docentes en la enseñanza de los Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio.	2º. Propósitos educativos	Docentes  Directores	Cuestionario A  Cuestionario B
3- ¿Cómo se organizan los contenidos cuando se enseña Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio?	3- Describir cómo se organizan los contenidos en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio cuando se enseña Ciencias Sociales en el aula.	3º. Contenidos Educativos	Docentes  Directores	Cuestionario A  Cuestionario B
4- ¿Cómo se aplica la interdisciplinariedad como enfoque metodológico en la enseñanza de las Ciencias Sociales en los centros educativos objeto de estudio?	4- Explicar si se emplea la interdisciplinariedad como enfoque metodológico en la enseñanza de las Ciencias Sociales en los centros educativos objeto de estudio.	4º. Interdisciplinariedad	Docentes  Alumnos	Cuestionario A  Cuestionario C

5- ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje utilizadas en los centros educativos objeto de estudio al enseñar las Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio?	5- Describir las estrategias de aprendizaje utilizadas en los centros educativos objeto de estudio al enseñar las Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio.	5º. Estrategias de Enseñanza y aprendizaje	Docentes Directores Alumnos	Cuestionario A Cuestionario B Cuestionario C
6- ¿Cuáles actividades se promueven en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio?	6- Identificar las actividades que se promueven en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio.	6º. las actividades	Docentes Directores Alumnos	Cuestionario A Cuestionario B Cuestionario C
7- ¿Cuáles características tiene el proceso de evaluación en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio?	7- Determinar las Características del proceso de evaluación en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio.	7º. evaluación de los aprendizajes	Docentes Alumnos	Cuestionario A Cuestionario C

### 3.6 Fase cualitativa

Para el enfoque cualitativo se eligió un caso dentro de los 14 Centros para ser observado, el cual de ahora en adelante se llamará caso I. según Paz, S. (2003) el estudio de caso es un método de investigación que se utiliza para el análisis de la realidad social. En el marco de la investigación cualitativa se enfatiza su adecuación y pertinencia al estudio de la realidad socioeducativa.

Por otra parte, Rodríguez, G. (1996) plantea sobre el estudio de caso que el mismo implica un proceso de indagación que se caracteriza por un examen detallado, comprensivo sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio.

La identificación, selección, contextualización y justificación del caso es fundamental en el diseño de un estudio de caso.

En el caso objeto de investigación se describieron las características del proceso educativo, en el caso específico de la enseñanza –aprendizaje de las Ciencias Sociales en el primer curso del Nivel Medio del primer ciclo, a partir de la práctica de aula y lo que establece el currículo del área temática objeto de estudio. Interpretación de la cultura del aula, en el primer curso del Nivel Medio, área de Ciencias Sociales para establecer la correspondencia de lo que sucede en el aula y lo establecido en el currículo oficial, con la intención de lograr informaciones directas del proceso educativo y de sus actores para enriquecer la investigación desde esa vertiente cualitativa.

En el marco los fenómenos estudiados se intentó darle salida interpretando a las conductas y actitudes que se suceden en el ambiente áulico. Este tipo de estudio involucra el uso de técnicas específicas tales como registro de observaciones, experiencias personales, y entrevistas no estructuradas.

### **3.6.1 LAS CATEGORIAS DE ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **3.6.1.1 CATEGORIA 1. Papel del docente cuando enseña ciencias sociales.**

El docente es quien planifica y ejecuta la labor del aula. Es un orientador/facilitador, que supera la mera transmisión de conocimientos. Además de planificar el proceso educativo, debe ser guía, dinamizador y generador de conocimiento.

##### **3.6.1.1 Subcategorías:**

3.6.1.1.1. Tipo de proceso educativo

3.6.1.1.1.2 Actitud de la docente

3.6.1.1.1.3 Creación de un espacio tipo aula taller

3.6.1.1.1.4 Tipo de comunicación con las partes

3.6.1.1.1. 5 Planificación del proceso educativo

3.6.1.1.1.6 Uso de medios tecnológicos y didácticos

3.6.1.1.1.7 Manejo del tiempo

### **3.6.1.2. CATEGORIA 2 Los contenidos educativos.**

Estos constituyen una selección del conjunto de saberes y formas culturales cuya apropiación, construcción y reconstrucción se considera esencial de acuerdo con los propósitos educativos generales.

#### **3.6.1.2. Subcategorías**

3.6.1.2.1 Conocimientos previos

3.6.1.2.2 Dominio de los contenidos

3.6.1.2.3 Abordaje de los contenidos

3.6.1.2.4 Organización de los contenidos

3.6.1.2.5 Aprendizaje de los contenidos

**3.6.1.3. CATEGORIA 3 Estrategias de aprendizaje.** Son secuencias de actividades planificadas y organizadas sistemáticamente que permiten la construcción de conocimiento en el ámbito escolar. Estas estrategias se refieren a intenciones pedagógicas realizadas con la finalidad de potenciar y mejorar los procesos espontáneos de aprendizajes.

#### **Subcategorías**

3.5.1.3.1 Tipos de estrategias

3.5.1.3.2 Procesos interactivos

3.5.1.3.3 Tipo de trabajo en el aula

3.5.1.3.4 Inserción a la comunidad

**3.6.1.4. CATEGORIA 4 La interdisciplinariedad como enfoque metodológico.** Esta se define como una estrategia metodológica que permite entender la multiperspectividad de conocimientos de las Ciencias Sociales y de la propia realidad social. Analizar la realidad social desde diferentes perspectivas con una visión sintética e integradora del saber, donde los conocimientos

generados desde las diversas áreas y disciplinas son enfocados de forma integral, generando la conexión de procedimientos, principios y hechos de disciplinas próximas

### 3.6.1.4.1 Subcategorías

3.6.1.4.1 Integración de las asignaturas

3.6.1.4.2 Vinculación entre las áreas

3.6.1.4.3 Relación entre teoría y práctica

3.6.1.4.4 Manejo de diferentes enfoques

**Tabla 18**

**Fase cualitativa según relación subproblemas, objetivos específicos y categorías de análisis de la investigación 2008**

<b>Fase de la investigación</b>	<b>Subproblemas</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categoría de análisis</b>
<b>2. Cualitativa</b>	1. ¿Cómo desarrolla el docente su papel cuando enseña Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio?	1. Conocer el papel del docente cuando enseña Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio	1. Papel del docente cuando enseña Ciencias Sociales
	2. ¿Cómo son enseñados los contenidos de Ciencias Sociales en el aula objeto estudio?	2. Conocer cómo son enseñados los contenidos de Ciencias Sociales en el aula objeto estudio.	2. Los contenidos de Ciencias Sociales
	3. ¿Qué ocurre en la dinámica del aula en estudio, cuando se aplican las estrategias de aprendizaje de las Ciencias Sociales en el aula objeto estudio?	3. Indagar qué ocurre en la dinámica del aula en estudio, cuando se aplican las estrategias de aprendizaje de las Ciencias Sociales en el aula objeto estudio.	3. Las estrategias de aprendizaje de las Ciencias Sociales
	4. ¿Cómo se emplea la interdisciplinariedad como estrategia metodológica en las clases de Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio?	Develar cómo se emplea la interdisciplinariedad como estrategia metodológica en las clases de Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio.	La interdisciplinariedad como estrategia metodológica

### **3.6.2 FUENTES DE INFORMACIÓN**

**3.6.2.1 Características de los participantes:** Los y las participantes en el curso de primero del primer ciclo que fueron objeto de observación en el horario que se imparte Ciencias Sociales oscilan entre las edades de 12 a 15 años, proveniente de un status social de clase media baja y baja, en los cuales sus padres y madres también provienen de un estatus social similar, debido a que la mayoría de los participantes del curso son del mismo sector.

El curso objeto de estudio, primero A, del primer ciclo de media tenía un total de 55 estudiantes, de las y los cuales un 70% era de sexo femenino y un 30 % masculino. Ver mapa de aula y fotos anexas (ANEXO 9) los cuales fueron informantes claves en este estudio de caso, porque ellos aportaron de forma natural los datos requeridos por la investigadora e hicieron todo el esfuerzo posible de forma espontánea y con mucha confianza en el curso, en ninguna momento se sintieron acosados ni por la investigadora ni por la docente del área de Ciencias Sociales, todo el proceso transcurrió de manera normal y en franca camaradería y respeto.

### **3.6.2.2 FUENTES DE INFORMACIÓN DE LA FASE CUALITATIVA**

Las fuentes de información de este estudio fueron dos: primarias y secundarias:

**3.6.2.2.1 Fuentes primarias:** la investigadora obtuvo información de primera mano para recolectar datos de relevancia de los alumnos y la docente. También se obtuvo información de:

- Los alumnos del primer curso del primer ciclo (55 alumnos) estos fueron objetos de 15 observaciones no participantes.

- La docente del curso, a quien se le realizó una entrevista para complementar los datos obtenidos de las observaciones no participantes y reafirmar o negar situaciones académicas ocurridas en el aula.

**3.6.2.2.2 Fuentes secundarias:** El libro del curso, libro de registro del curso, cuadernos de los alumnos, mascota de preparación de clase de la docente, periódicos,

### **3.6.3. CONTEXTO DE LA FASE CUALITATIVA**

#### **3.6.3.1 Ámbito Geográfico**

El Centro Educativo Martina Mercedes Zuain está ubicado en el Paraje La Chichigua, perteneciente a la sección Gurabo Arriba, en la carretera Santa Rita que inicia en el Kilómetro 8 y limita al Sur Con Jacagua, otra comunidad Rural de la ciudad de Santiago.

La ubicación del centro permite que se observe un paisaje encantador, ya que la cordillera septentrional tiene una vista desde ahí que es impresionante, desde allí se puede observar la naturaleza, las montañas, en fin, un paisaje que refresca el alma de todos los que visitan el lugar.

#### **3.6.3.2 Ámbito Socioeconómico**

La población donde está ubicado el centro objeto de estudio, puede decirse que es de diferentes clases sociales. Debido a la heterogeneidad de la misma, ésta está compuesta por empleados públicos, privados, comerciantes y chiriperos, (dominicanismo que significa venta informal de diversos productos) pero existe un porcentaje alto desempleado. También existe un segmento de la población

significativa que se dedica al servicio de transporte urbano de Gurabo-Santiago y ocho rutas de moto conchos.

En cuanto a la producción agrícola se observan terrenos fértiles donde antaño se producía maíz, yuca, habichuela y plátanos. Ahora está cubierta de edificios de apartamentos para viviendas, lo que significa que Gurabo se ha ido urbanizando de forma rápida con todos los servicios públicos incluidos.

No obstante, cabe destacar que en Gurabo funciona una subestación de agricultura, misma que desarrolla varios proyectos tecnológicos. En ese mismo orden también el sector privado ha instalado un invernadero destinado a la producción de vegetales

En otro orden, es significativa la proliferación de talleres de ebanistería, herrería, mecánica, fábricas de embutidos, gorras, zonas francas de tejidos y cigarros existentes en la zona y que de una forma u otra vienen a llenar una necesidad laboral en la zona. Así mismo cabe destacar que en Gurabo funcionan tres estaciones de gas propano y cinco bombas de gasolina.

### **3.6.3.3 Aspectos Académicos**

- **Particularidades de la institución:** el Centro Educativo Marina Mercedes Zuain imparte el bachillerato general en el primer ciclo (1er y 2do curso), en la actualidad cuenta con tres secciones de 1ero (144 Alumnos.), el segundo ciclo está destinado al área técnica con una sección de turismo, dos en informática y una en contabilidad. En la actualidad se cuenta con cinco secciones de tercero y cuatro secciones de cuarto. Tiene un total de 20 docentes, 8 de ellos laboran en la modalidad general y 12 en el área técnica.

- **Característica del personal docente:**

Un 50% del personal docente tiene título de licenciatura en las distintas áreas. El centro cuenta con un departamento de orientación y psicología asistido por dos psicólogas. En el caso de la docente objeto de observación en el estudio de caso, se verificó que tiene la licenciatura en el área de Ciencias Sociales.

- **Infraestructura:** el plantel cuenta con una cancha deportiva, cafetería, salón multiusos con baños, Área de oficina con baños, biblioteca, 15 aulas en tres pabellones con baños, un laboratorio de informática.
- **Materiales y equipos:** Cuenta el centro con 10 archivos 3 radios, 3 radios, un televisor, un centro tecnológico, herramientas de plomería y agrícola, 25 computadoras en buen estado, libros de textos por áreas, láminas, juego de mapas.

#### **3.6.4 NEGOCIACIÓN DE LA ENTRADA Y ACERCAMIENTO AL CAMPO EN LA FASE CUALITATIVA**

Para la entrada al escenario objeto de observación, que este caso es el aula, se hizo una cita con la Directora del Distrito de ese entonces para informarle que se iba a realizar una investigación en los liceos del distrito para lo cual informó a la investigadora que debía solicitarle ese permiso al Director del centro objeto de estudio, solamente para el estudio de caso, lo cual se le hizo por escrito. (Ver anexo)

Como la intención desde el principio fue realizar una investigación vista desde dos enfoques, se decidió tomar una escuela, de 14 centros que fueron objeto de investigación bajo un enfoque cuantitativo para hacer un estudio de caso y ver la situación del problema de estudio, es decir el proceso educativo de las Ciencias Sociales en el primer ciclo del Nivel Medio, Para la realización de las observaciones se siguió el siguiente protocolo:

- a) Para realizar todas estas actividades se solicitó un permiso al Director para hacer el estudio de caso en un aula de primer curso del primer ciclo en el área ya mencionada, y con mucho gusto aceptó la solicitud.
- b) El próximo paso fue solicitarle al Director del Centro una entrevista con la docente y explicarle cual era la intención de la investigadora con respecto a la investigación y todo lo que conllevaba esta, pues me iba a tener por 15 veces en el aula, sólo observando sin intervenir en su proceso, pero que era necesario que los alumnos del curso conocieran a la investigadora y supieran de mi estadía en el grupo. La docente del aula llevó al curso a la investigadora y la introdujo, explicando a los alumnos cuál era su propósito y ellos respondieron muy positivo, logrando al final ser una más del curso.

### **3.6.5 ESTRATEGIAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS**

La investigadora hizo uso de la técnica de observación No Participante para la recolección de la información cualitativa y de una entrevista no estructurada realizada a la docente de Ciencias Sociales del Primer curso, primer ciclo del Nivel Medio.

La Observación como técnica de investigación científica permitió obtener información acerca del medio circundante. Permitted obtener la información tal y como ocurre el fenómeno en el contexto real. En la temática de estudio: el proceso educativo de las Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio, la investigadora se limitó a observar y recopilar información en

el contexto del aula, el cual fue el escenario principal; pero sin formar parte del grupo y sin intervenir en los eventos observados.

Se hizo la observación en un curso de 55 alumnos y un docente en el centro educativo Martina Mercedes Zuain. Esta técnica permitió recoger datos sobre el proceso educativo de las Ciencias Sociales que no son posibles obtener a través de las técnicas cuantitativas. Con la implementación de esta técnica, las informaciones se recogieron en el momento que sucedieron y se registraron elementos verbales y no verbales, así como también imágenes y escenas de los eventos que se manifestaron en el proceso de aula (ver fotos, anexo 9) y en todo el ambiente escolar en relación con el área temática; todas estas informaciones fueron llevadas a una libreta de notas para luego describirlas e interpretarlas y presentar un informe final de lo recopilado.

Para la recolección de los datos se utilizó una libreta de apuntes para registrar todo lo acontecido en el aula. En relación con este estudio, el mismo permitió describir la realidad del aula, las percepciones y vivencias del grupo que compone el curso y el significado de sus acciones, por lo que se considera apropiada para la realización de esta investigación.

En el marco de la observación la investigadora se percató de todos los componentes curriculares en el aula específicamente en el área de las Ciencias Sociales. Para asegurar un mayor número de registro de información, se procedió a tomar fotos, elaboró un mapa de aula, y grabó algunas secciones de clase, previa autorización de las autoridades del Centro Educativo y de los alumnos. Para aplicar la entrevista a los directores, se procedió a constatar con ellos una cita previa. Para la misma se utilizó una grabadora y una cámara para rescatar los detalles del proceso educativo.

### **3.6.5.1 La entrevista semiestructurada**

Para complementar la información obtenida de las observaciones hechas en el aula objeto de estudio, se realizó una entrevista a la docente, con base en la

información se confirmaron informaciones que estuvieron presentes en el estudio cuantitativo.

Primeramente se tomaron las notas crudas de los datos, detallando cada dato, se hizo un registro de gestos señas, desplazamiento instrucciones en el aula, interacciones, entre otros. Luego se pasó a organizar la información, realizando una lectura exhaustiva de datos, necesaria para proceder a la reducción de los mismos. Esas notas crudas fueron cocinadas, se identificaron patrones y discrepancias y ausencias de elementos que tienen que ver con el tema objeto de estudio. Inmediatamente se pasó a interpretar los datos relacionando las categorías y subcategorías, notas teóricas, metodológicas y contextuales.

### **3.6.6 ANÁLISIS DE LOS DATOS PARA LA FASE CUALITATIVA**

En cuanto al análisis de los datos cualitativos, Latorre y González (1987), citados por Rodríguez, G. (1996), enfatizan que el análisis de datos es la etapa de búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida a través de las estrategias.

Este ha constituido uno de los momentos más importantes del proceso de investigación pues implicó trabajar los datos, recopilarlos, organizarlos en unidades manejables, sintetizarlos, buscar regularidades o modelos entre ellos, y luego triangularlos con los datos obtenidos en la observación no participante y en la entrevista no estructurada, aplicada a la docente. Esto se contrastó con la teoría que la sustenta y de ese modo descubrir la importancia del aporte que esta investigación pueda ofrecer al proceso educativo de las Ciencias Sociales en el contexto del Currículo Oficial.

En la investigación cualitativa el análisis de los datos consiste en reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio. Algunos autores han llegado a considerar que el proceso de análisis de datos es

intelectualmente artesanal, es sistemático y ordenado, aunque no rígido. (Guba y Lincoln, 1981).citado por Rodríguez, G. (1996)

Según Hernández, S. y otros (2006) en la recolección de datos, el proceso esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales se les da una estructura. Los datos son muy variados pero en esencia son narraciones de los y las participantes: a. visuales (fotografías, videos, pinturas...); b. auditivas (grabaciones); c. textos escritos (documentos, cartas, etc.) y d) expresiones verbales y no verbales (como respuestas orales y gestos en una entrevista o grupo de enfoque). Además de las narraciones que hacen las y los investigadores (anotaciones en libreta) y la triangulación de las fuentes primarias.

Para el análisis de los datos de esta investigación se utilizó el esquema propuesto por Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1996) se dio especial énfasis a la reducción del dato y en la interpretación de estos, para lo cual se ha tenido sumo cuidado en el elemento subjetivo. Pero se tuvo en cuenta algunos de los criterios para el análisis de datos cualitativos de Tesh (1987), citado por Pérez, G. (1998)

Pérez, G. (1998) presenta un modelo de análisis del dato cualitativo, desarrollado por Tesh (1987), el cual inicia con un análisis exploratorio donde se desarrollan las categorías desde los datos, mismos que implican un análisis del contexto con un marco conceptual previo, ya recogido los datos a través de registros, notas de campo, resúmenes, se comienza el primer nivel de reducción., luego se pasa a la descripción, lo que conlleva a examinar cada segmento de las categorías con la finalidad de establecer patrones en los datos, lo que implica seguir con la reducción de los mismos. Y por último, la interpretación de los datos, lo que supone integrar, relacionar, establecer conexiones entre las diferentes categorías y de ser posible realizar comparaciones, a través de las triangulaciones de las diferentes fuentes..

En el tratamiento del análisis de los datos recogidos se hace necesario traducirlos a categorías según emerjan de ellos mismos, aún teniendo presente las categorías iniciales a partir de los significados extraídos de sus discursos, esta reducción facilitará el tratamiento y la comprensión de los mismos, su aportación principal es una mejor inferencia de los resultados para lo cual he construido categorías y codificación.

Para la disposición y transformación de datos, se elaboraron gráficos y reducciones, porque permitieron advertir relaciones y descubrir la estructura profunda de los mismos. También se prepararon matrices para albergar diferentes tipos de información. La obtención y verificación de conclusiones y proposiciones en las que se recogieron los conocimientos adquiridos en relación con el problema estudiado.

Para el análisis de los datos la investigadora procedió a recopilar la información producto de la observación no participante realizada en la práctica del aula, y la entrevista no estructurada que se le aplicó al docente del aula, luego de obtener las notas crudas de cada instrumento, se revisaron con la finalidad de hacer una reducción de los mismos.

En un segundo momento se realizó la descripción de los datos. La investigadora se familiarizó con esos datos, se hizo una lectura profunda de las notas crudas para dar paso a la transcripción de los mismos. En esta etapa del análisis, la investigadora construyó un texto con las notas ya “cocinadas” y se hizo una relación con las diferentes teorías que la sustentan. En un tercer momento se le dio paso a la interpretación de los datos. En este proceso la investigadora complementó y estableció relaciones y conexiones entre las categorías preestablecidas en el estudio en cuestión.

En la parte última se construyó el texto con los hallazgos más sobresalientes relacionados con las categorías previamente establecidas para el estudio de caso. En esta investigación no se usó ningún software; la interpretación de los

datos se hizo en forma manual. La validación de los datos se hizo por complementación de fuentes de recolección de datos y las notas teóricas.

Tabla No.19

**Operacionalización del objeto de estudio (fase cualitativa)**  
**Caracterización de componentes del diseño del fenómeno en estudio**

SUBPREGUNTAS	OBJETIVOS ESPECIFICOS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	TÉCNICAS DE RECOLECCION DE DATOS	ESTRATEGIAS UTILIZADAS	INFORMANTES Y FUENTES DE INFORMACIÓN
¿Cómo desarrolla el docente su papel cuando enseña Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio?	Conocer el papel del docente cuando enseña Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio.	Papel del docente cuando enseña Ciencias Sociales	Observación no participante	Cuaderno de notas  Cuestionario de preguntas abiertas no estructuradas	Alumnos y docentes
¿Cómo son enseñados los contenidos de Ciencias Sociales en el aula objeto estudio?	Conocer cómo son enseñados los contenidos de Ciencias Sociales en el aula objeto estudio.	Los contenidos de Ciencias Sociales	Observación no participante y entrevista semi estructurada	Cuaderno de notas  Cuestionario de preguntas abiertas no estructuradas	Alumnos y docentes
¿Qué ocurre en la dinámica del aula en estudio, cuando se aplican las estrategias de aprendizaje de las Ciencias Sociales en el aula objeto estudio?	Indagar que ocurre en la dinámica del aula en estudio, cuando se aplican las estrategias de aprendizaje de las Ciencias Sociales en el aula objeto estudio.	Las estrategias de aprendizaje de las Ciencias Sociales	Observación no participante y entrevista semi estructurada	Cuaderno de notas  Cuestionario de preguntas abiertas no estructuradas	Alumnos y docentes
¿Cómo se emplea la interdisciplinariedad como enfoque metodológico en las clases de Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio?	Develar cómo se emplea la interdisciplinariedad como enfoque metodológico en las clases de Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio.	La interdisciplinariedad como enfoque metodológico	Observación no participante y entrevista semi estructurada	Cuaderno de notas  Cuestionario de preguntas abiertas no estructuradas	Alumnos y docentes

En el próximo capítulo se procede a presentar los principales hallazgos, representados en tablas o gráficos con su respectivo análisis e interpretación de los resultados.

**CAPÍTULO IV**  
**ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

*“Ningún fenómeno social deja de ser, en primer lugar, fenómeno humano”*

**González (1988)**

En este capítulo se presentan el análisis e interpretación de los resultados de la investigación en la fase cuantitativa, producto de los datos de la aplicación de los cuestionarios a docentes, directores y alumnos. Mientras que los resultados de la fase cualitativa fueron obtenidos de la observación no participante y de la entrevista no estructurada a la docente en el caso objeto de estudio. En el mismo se presenta la discusión de los resultados, tanto de la fase cualitativa como de la cuantitativa.

#### **4.1 Análisis del dato cuantitativo**

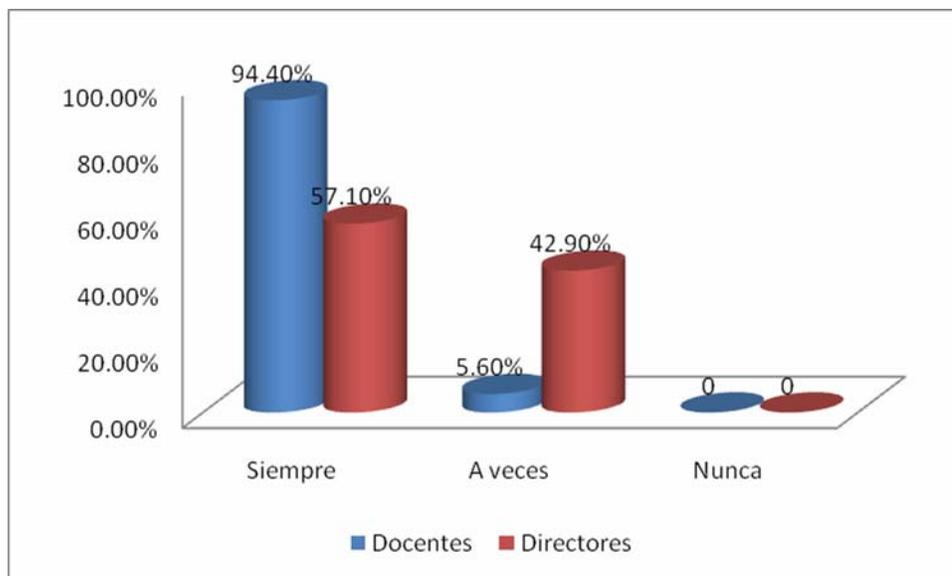
A continuación se presentan las variables objeto de estudio.

##### **4.1.1 Variable 1: Papel del docente en el aprendizaje de los alumnos**

**Esta variable se analizó a través de 12 indicadores, mismas que se presentan como interrogantes.**

1. ¿Es el docente mediador y facilitador en el proceso educativo de las Ciencias Sociales?
2. ¿Asume el docente una Actitud crítica, democrática y solidaria con los alumnos?
3. ¿Reconoce el docente al alumno como sujeto centro del proceso educativo?
4. ¿El docente planifica y organiza el proceso educativo?
5. ¿El docente dinamiza y evalúa del proceso educativo de las Ciencias Sociales?
6. ¿El docente promueve procesos para la construcción de nuevos conocimientos?
7. ¿El docente muestra dominio del área de Ciencias Sociales y manejo de conceptualizaciones científicas de la misma?
8. ¿El docente se comunica adecuadamente con los alumnos?
9. ¿El docente toma en cuenta las capacidades individuales de los alumnos?
10. ¿El docente aplica los avances tecnológicos a las necesidades del área de Ciencias Sociales?
11. ¿El docente utiliza los materiales didácticos en el proceso educativo?
12. ¿El docente administra y distribuye racionalmente el tiempo?

**GRÁFICO N° 1**  
**Papel de mediador y facilitador en el proceso educativo de las Ciencias Sociales, según directores y docentes del Distrito Educativo 08-06, Republica Dominicana 2008.**



Se puede observar en el gráfico 1 que al consultar al personal docente sobre su papel de mediador y facilitador en el proceso educativo de las Ciencias Sociales, un porcentaje altísimo de estos (94.4%) respondió que siempre asume su papel de mediador y facilitador en el proceso educativo y un bajo porcentaje (5.60%) consideró que a veces. Al consultar la misma pregunta a los directores, en un porcentaje regular (57.10%) respondió que siempre los docentes asumen papel de mediador y facilitador en el proceso educativo de las Ciencias Sociales; mientras que un porcentaje regular de los directores (42.90%) considera que se asume a veces.

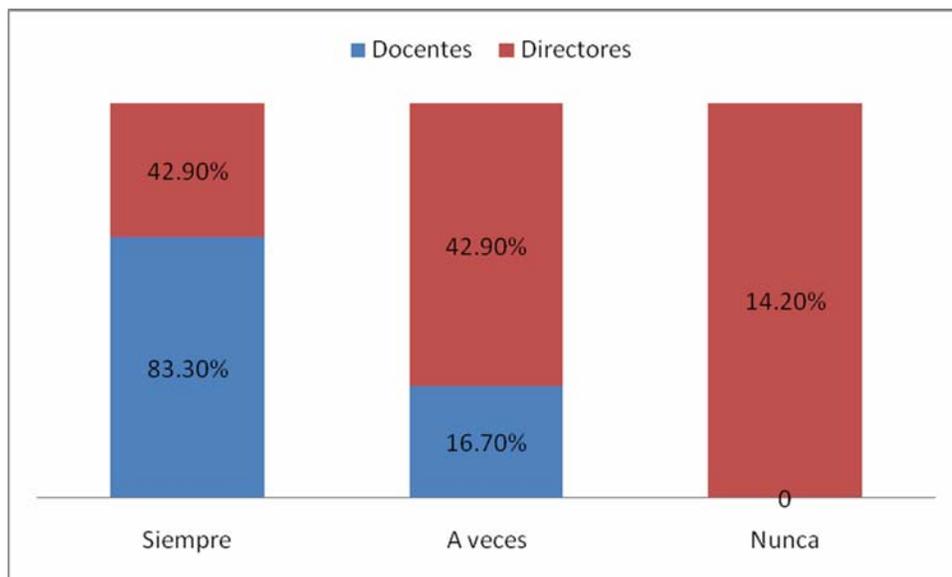
**Cuadro N° 1**  
**Actitud del personal docente de Ciencias Sociales en el aprendizaje del**  
**estudiantado según directores y docentes del Distrito Educativo 08-06,**  
**Republica Dominicana**  
**2008.**

Opciones	Docentes		Directores	
	Frec. Abs.	Frec. Relativa	Frec. Abs.	Frec. Rel.
Siempre	16	88.9%	8	57.1%
A veces	2	11.1%	4	28.6%
Nunca	0	0	2	14.3%
Total	18	100	14	100

Al indagar sobre la actitud asumida por el personal docente frente a los alumnos, un altísimo porcentaje de éstos (88.9%) contestó que siempre asume una actitud crítica, democrática y solidaria con los alumnos y un bajo porcentaje (11%) considera que a veces. Por otra parte, al hacer la misma pregunta a los directores, un porcentaje regular de ellos (57.1%) afirmó que siempre los docentes asumen esa actitud con los alumnos, pues se puede apreciar que un bajo porcentaje de directores (42.9%) considera que esa actitud es asumida a veces y nunca por los docentes. (Ver cuadro 1).

## GRÁFICO 2

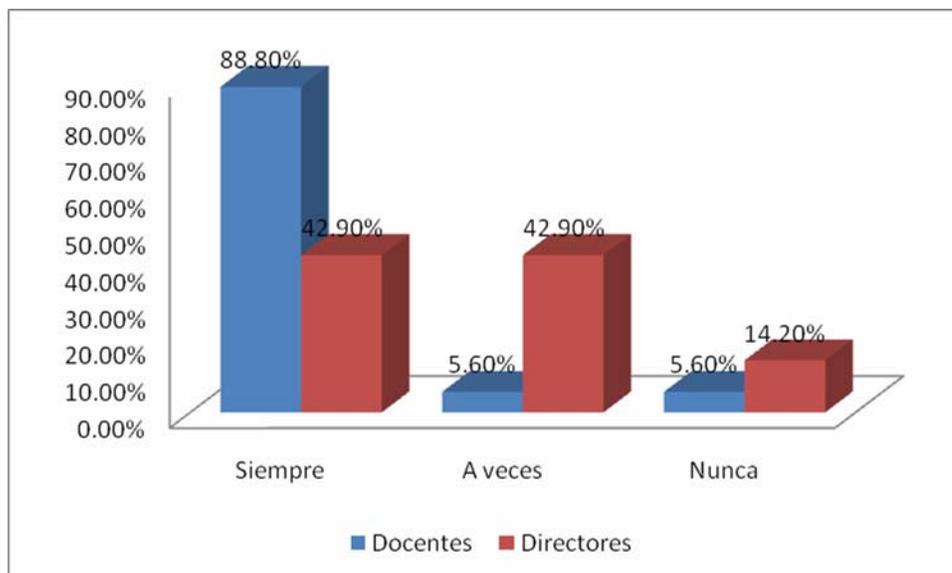
### Promoción de procesos para la construcción de nuevos conocimientos según directores y docentes del Distrito Educativo 08-06, República Dominicana 2008



Al preguntar acerca de la promoción de procesos creativos para la construcción de nuevos conocimientos, un porcentaje altísimo del personal docente (83.30%), opinó que siempre los promueve y un porcentaje bajo (16.70%) dijo que a veces. Por otra parte, a la misma pregunta, un porcentaje regular de los directores (42.90%) considera que el docente siempre promueve esos procesos; mientras que otro porcentaje regular de directores (57.10%) expresó que la promoción de procesos creativos para la construcción de nuevos conocimientos el docente los promueve a veces y nunca. (Ver gráfico 2)

GRÁFICO 3

**Domina el Área de Ciencias Sociales y maneja conceptualizaciones según directores y docentes del Distrito Educativo 08-06, República Dominicana 2008**



En cuanto al dominio del área de Ciencias Sociales y manejo de una conceptualización científica de la misma, un porcentaje altísimo del personal docente (88.8%), considera que siempre lo domina de manera adecuada, mientras que un porcentaje bajo (11.2%) opinó que ésta se maneja de manera adecuada a veces, y nunca. A la misma pregunta, un porcentaje regular de los directores (42.9%), considera que el docente siempre tiene un dominio adecuado en esa área; mientras que otro porcentaje regular de los directores (57.2%,) opinó que a veces y nunca la domina adecuadamente. (Ver gráfico 3)

**CUADRO 2**

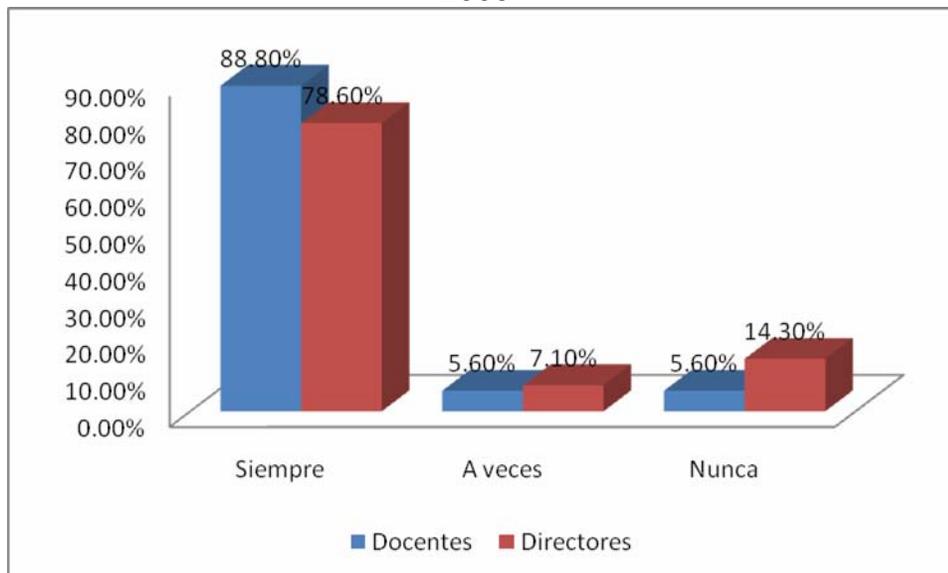
**Los alumnos son reconocidos como centro del proceso educativo, según directores y docentes del Distrito Educativo 08-06, Republica Dominicana 2008**

Opciones	Docentes		Directores	
	Frec. Absoluta	Frec. Relativa	Frec. Absoluta	Frec. Relativa.
Siempre	13	50.2%	8	42.7%
A veces	4	40.2%	5	50.1%
Nunca	1	9.6%	1	7.2%
Total	18	100	14	100

Al cuestionar al personal docente sobre si reconocen al alumno como sujeto centro del proceso educativo, un porcentaje regular de los mismos (50.2%) considera que siempre los reconocen como tal y un porcentaje regular (49.8%) dice que a veces y nunca. A la misma pregunta, un porcentaje regular de los directores (42.7%), expresó que el docente siempre reconoce al alumno como sujeto centro del proceso educativo; mientras que un porcentaje también regular de los mismos (57.3%) considera que el docente los reconoce a veces y nunca. (Ver cuadro 2)

### GRÁFICO 4

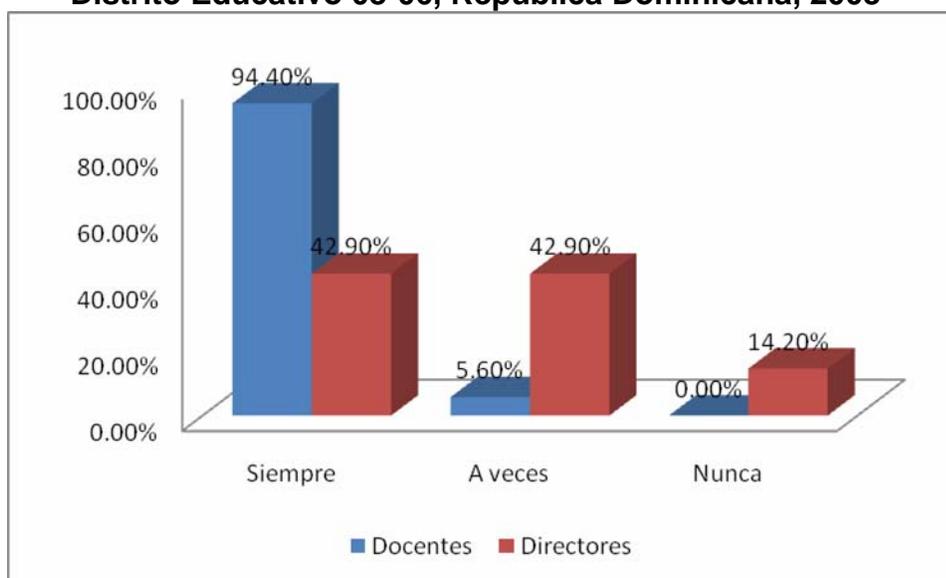
#### Comunicación del docente con los alumnos, según directores y docentes del Distrito Educativo 08-06, República Dominicana 2008



Se cuestionó al personal docente si se comunica de forma adecuada con los alumnos por lo que un porcentaje altísimo del mismo (88.8%) expresó que siempre y un porcentaje bajo (11.2%) respondió que a veces y nunca lo hace. La misma pregunta se le hizo a directores arrojando un alto porcentaje (78.6%). Ellos y ellas consideran que siempre el docente se comunica de forma adecuada con los alumnos, mientras que un porcentaje bajo (21.4%) opino que lo hacen a veces y nunca.

### GRÁFICO 5

#### Capacidades individuales de los alumnos, según directores y docentes del Distrito Educativo 08-06, República Dominicana, 2008



Al preguntar al personal docente si toman en cuenta las capacidades individuales de los alumnos durante el proceso educativo de las Ciencias Sociales, un porcentaje altísimo (94.4%), respondió que siempre las toma en cuenta, y un bajo porcentaje (5.60%) contestó que nunca. A esa misma pregunta, un porcentaje regular de los directores (42.9%) consideró que las y los docentes siempre toman en cuenta esas capacidades; siendo regular también el porcentaje de directores (57.10%) que opinan que las toman en cuenta a veces y nunca.

**CUADRO 3****Planificación del Proceso Educativo, según directores y docentes del Distrito Educativo 08-06, República Dominicana 2008**

	Docentes		Directores	
Opciones	Frec. Abs.	Frec. Relativa	Frec. Absoluta	Frec. Relativa.
Siempre	16	88.2%	8	57.1%
A veces	1	5.9%)	4	28.6%
Nunca	1	5.9%)	2	14.3%
Total	18	100	14	100

Al ser cuestionados el personal docente en cuanto a que si planifica y organiza el proceso educativo, un porcentaje altísimo de estos (88.2%) expresó que siempre lo hace, mientras que un bajo porcentaje (11.8%) opina que lo hace a veces y nunca. A la misma pregunta, un porcentaje regular de los directores (57.1%) expresó que los docentes siempre planifican y organizan los elementos de dicho proceso; y un porcentaje regular de los directores (42.9%) indicó que lo hacen a veces y nunca. (Ver cuadro 3)

**CUADRO 4**

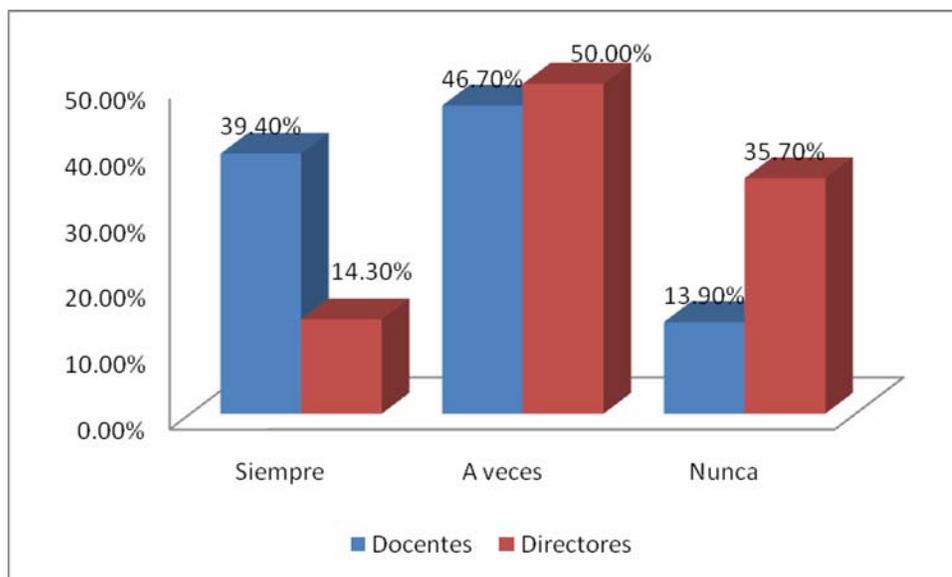
**Dinamizacion y evaluacion de los procesos, según directores y docentes  
del Distrito Educativo 08-06, Republica Dominicana  
2008**

Opciones	Docentes		Directores	
	Frec. Abs.	Frec. Rel	Frec. Abs	Frec. Rel.
Siempre	13	72.2%	13	92.9%
A veces	3	16.7%	0	0
Nunca	2	11.1%	1	7.1%
Total	18	100	14	100

Se cuestionó al personal docente en relación con la dinamización y evaluación del proceso educativo de las Ciencias Sociales; un porcentaje alto de los mismos (72.2%) afirma que siempre dinamiza y evalúa el proceso educativo de las Ciencias Sociales, mientras que un porcentaje regular, (27.8%) opina que lo hace a veces y nunca. A la misma pregunta, un porcentaje altísimo de los directores (92.9%) expresó que el docente siempre dinamiza y evalúa el proceso educativo de las Ciencias Sociales, mientras que el (7.1%) opina que nunca lo hace. (Ver cuadro 4)

### GRÁFICO 6

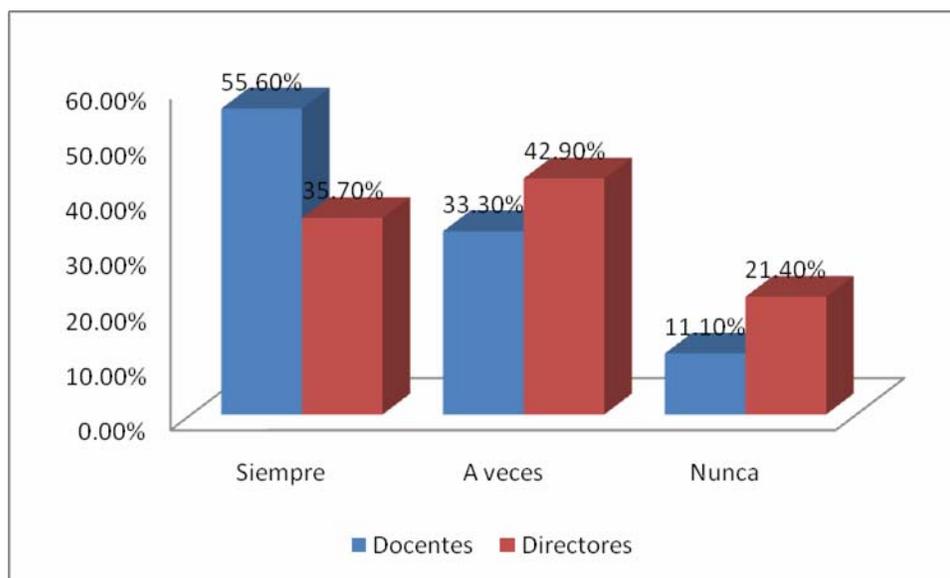
**Aplica los avances tecnológicos, según directores y docentes del Distrito Educativo 08-06, Republica Dominicana, 2008.**



Al cuestionar al personal docente sobre la aplicación de los avances tecnológicos a las necesidades del área de Ciencias Sociales, un porcentaje regular de los mismos (39.4%) indicó que siempre se aplican; mientras que un porcentaje regular (60.6%) los aplica a veces y nunca. De igual manera, a la misma pregunta, un porcentaje regular de directores (50%) expresó que el docente a veces aplica los avances tecnológicos a las necesidades del área de Ciencias Sociales, mientras que un porcentaje regular de directores (50%) opina que el docente a veces y nunca los aplica. (Ver gráfico 6)

**GRÁFICO 7**

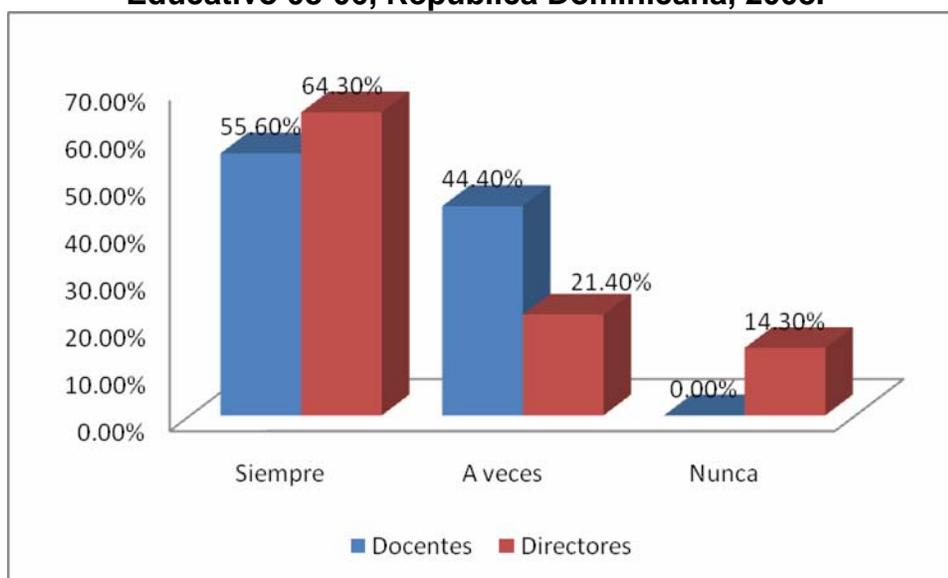
**Utilización de materiales didácticos, según directores y docentes del Distrito Educativo 08-06, República Dominicana, 2008.**



Al cuestionar el personal docente sobre la utilización de los materiales didácticos en el proceso educativo de las Ciencias Sociales, un porcentaje regular de los y las docentes (55.6%) expresó que siempre los utiliza de forma adecuada; mientras que un porcentaje regular (44.4%) dice que a veces y nunca. A la misma pregunta a los directores, un porcentaje regular (35.70%) expresó que siempre el docente los utiliza adecuadamente; mientras que un porcentaje alto (64.3%) considera que a veces y nunca. (Ver gráfico 7)

### GRÁFICO 8

**Administra y distribuye el tiempo, según directores y docentes del Distrito Educativo 08-06, República Dominicana, 2008.**



En cuanto a la pregunta que se le hizo al personal docente sobre la administración y distribución racional del tiempo del proceso educativo, un porcentaje regular de ellos (55.6%) expresó que siempre administran y distribuyen racionalmente el tiempo, siendo también regular el porcentaje de ellos (44.4%), que considera que lo hace a veces. A esa misma pregunta, un alto porcentaje de los directores (64.3%), opinó que los docentes siempre administran y distribuyen racionalmente el tiempo en el proceso educativo; mientras que un bajo porcentaje (35.7%) entiende que lo hace a veces y nunca (ver gráfico 8)

**Tabla N° 20**  
**VALORACION GLOBAL DE LA Variable: papel del docente**

<b>Indicador</b>	<b>Hallazgos encontrados</b>
<b>1: Mediador y facilitador en el proceso educativo de las Ciencias Sociales</b>	<p>Un porcentaje altísimo de docentes (94.4%) respondió que siempre asume su papel de mediador y facilitador en el proceso educativos.</p> <p>Un porcentaje regular de directores (57.10%) respondió que siempre los docentes asume papel de mediador y facilitador en el proceso educativo de las Ciencias Sociales; mientras que un porcentaje regular (42.90%) considera que se asume a veces.</p>
<b>2: Asume una actitud crítica, democrática y solidaria con los alumnos</b>	<p>Un altísimo porcentaje del personal docente asume una actitud crítica.</p> <p>Un porcentaje regular de directores considera que el docente siempre promueve esos procesos;</p>
<b>3. Promoción de procesos para la construcción de nuevos conocimientos.</b>	<p>Un altísimo porcentaje del personal docente afirman que promueve procesos creativos para la construcción de nuevos conocimientos,</p> <p>Un porcentaje regular de los directores coinciden con los y las docentes al respecto</p>
<b>4: Dominio del área de Ciencias Sociales y manejo de conceptualizaciones científicas de la misma</b>	<p>En cuanto al dominio del área de Ciencias Sociales y manejo de una conceptualización científica de la misma, un porcentaje altísimo de los y las docentes considera que siempre lo domina de manera adecuada.</p> <p>Un porcentaje regular de los directores considera que el y la docente siempre tienen un dominio adecuado en esa área.</p>
<b>5: Reconocimiento del alumno como sujeto centro del proceso educativo</b>	<p>Un porcentaje regular del personal docente entiende que a veces reconocen al alumno como el sujeto centro del proceso educativo.</p> <p>Un porcentaje regular de los directores expresó que el y la docente a veces reconocen al alumno como sujeto centro del proceso educativo.</p>
<b>6 Forma de comunicación del docente con los alumnos</b>	<p>Un porcentaje altísimo del personal docente se comunica de forma adecuada con los alumnos.</p> <p>Un alto porcentaje de los directores entiende que el docente sí se comunica de forma adecuada con los alumnos</p>
<b>7: Toma en cuenta las capacidades individuales de los alumnos</b>	<p>Un porcentaje altísimo del personal docente toma en cuenta las capacidades individuales de los alumnos durante el proceso educativo de las Ciencias Sociales.</p> <p>Es regular el porcentaje de directores que coincide con el personal docente al respecto.</p>
<b>8: Planificación y organización del proceso educativo</b>	<p>Un porcentaje altísimo del personal docente afirma que siempre planifica el proceso educativo de las Ciencias Sociales.</p> <p>Un porcentaje regular de los directores considera que los docentes siempre planifican el proceso educativo de las Ciencias Sociales.</p>
<b>9: Dinamización y evaluación del proceso educativo de las Ciencias Sociales</b>	<p>Un porcentaje alto del personal docente considera que siempre se dinamiza y se evalúa el proceso educativo de las Ciencias Sociales.</p> <p>Un porcentaje altísimo de los directores expresó que el y la docente siempre dinamizan y evalúan el proceso educativo de las Ciencias Sociales.</p>

<b>10: Aplicación de los avances tecnológicos a las necesidades del área de Ciencias Sociales</b>	<p>Es regular el porcentaje del personal docente que consideró que siempre se están aplicando los avances tecnológicos a las necesidades del área de Ciencias Sociales.</p> <p>De igual manera, a la misma consulta, un porcentaje regular de directores (50%) expresó que el y la docente siempre aplican los avances tecnológicos a las necesidades del área de Ciencias Sociales, siendo regular el porcentaje que considera que se aplican a veces y nunca.</p>
<b>11: Utilización de los materiales didácticos en el proceso educativo</b>	<p>Un porcentaje regular del personal docente coincidió en que los materiales didácticos se utilizan a veces en el proceso educativo.</p> <p>Un porcentaje alto de directores expresó que el docente a veces y nunca aplica los avances tecnológicos a las necesidades del área de Ciencias Sociales.</p>
<b>12: Administración y Distribución racional del tiempo</b>	<p>Un porcentaje regular del personal docente consideró que administra y distribuye racionalmente el tiempo del proceso educativo.</p> <p>Un alto porcentaje de directores opinó que los docentes siempre administran y distribuyen racionalmente el tiempo en el proceso educativo.</p>

### **Variable: Propósitos educativos**

#### **Esta variable se analiza a través de 10 indicadores:**

1. Propósitos orientados a la formación integral
2. Propósitos orientados al desarrollo de actitudes
3. Fomento de una conciencia patriótica, personal y social
4. Formación de sujetos para el ejercicio pleno de sus derechos
5. Conocimientos científicos, y tecnológicos en los procesos pedagógicos
6. Capacidad de sistematización y análisis
7. Implementación de procesos de comprensión y razonamiento de los alumnos
8. Importancia que tiene la conservación del medio ambiente para el bienestar de los grupos humanos
9. Destrezas para la elaboración e interpretación de gráficos, cuadros, mapas y croquis
10. Importancia de las actividades de exploración e indagación en el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

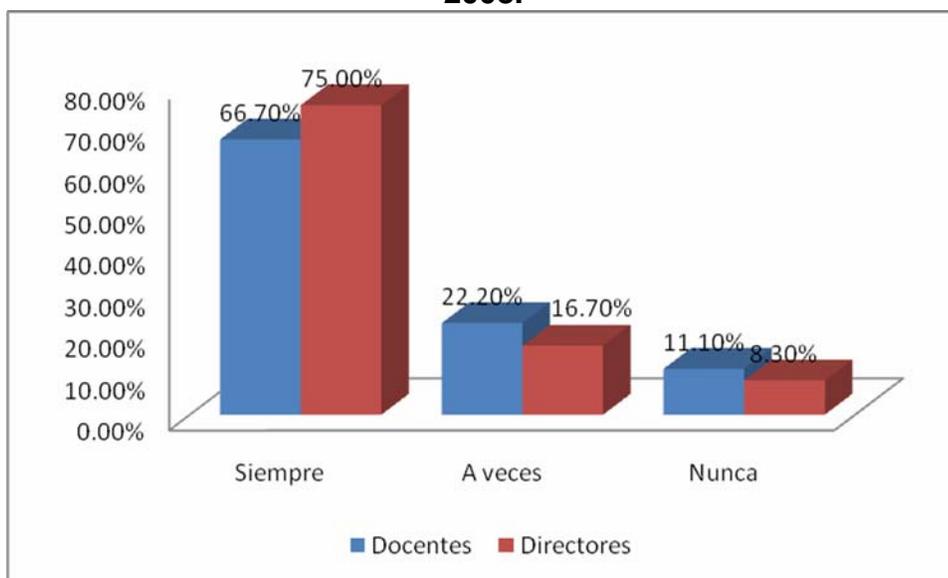
**CUADRO No. 5**

**Orientacion de los propositos educativos, según directores y docentes del  
Distrito Educativo 08-06, Republica Dominicana  
2008**

Opciones	Docentes		Directores	
	Frec. Abs	Frec. Rel	Frec. Abs	Frec. Rel.
Siempre	12	66.7%	5	35.7%
A veces	4	22.2%	5	35.7%
Nunca	2	11.1%	4	28.6%
Total	18	100	14	100

Al cuestionar al personal docente sobre la orientación de los propósitos educativos, un porcentaje alto de éstos (66.7%) contestó que siempre orienta los propósitos a la formación integral de los alumnos; mientras que un porcentaje regular (33.3%) considera que los orienta a la formación integral a veces y nunca. En ese mismo orden se cuestionó a los directores sobre la misma pregunta a la que un porcentaje regular de ellos (35.7%) opinó que los propósitos educativos del plan de clase siempre se orientan a la formación integral de los alumnos; y un porcentaje alto de ellos (64.3%) contestó que los propósitos se orientan a la formación integral a veces y nunca.

**GRÁFICO 9**  
**Orienta los propósitos al desarrollo de actitudes, según directores y docentes del Distrito Educativo 08-06, República Dominicana 2008.**

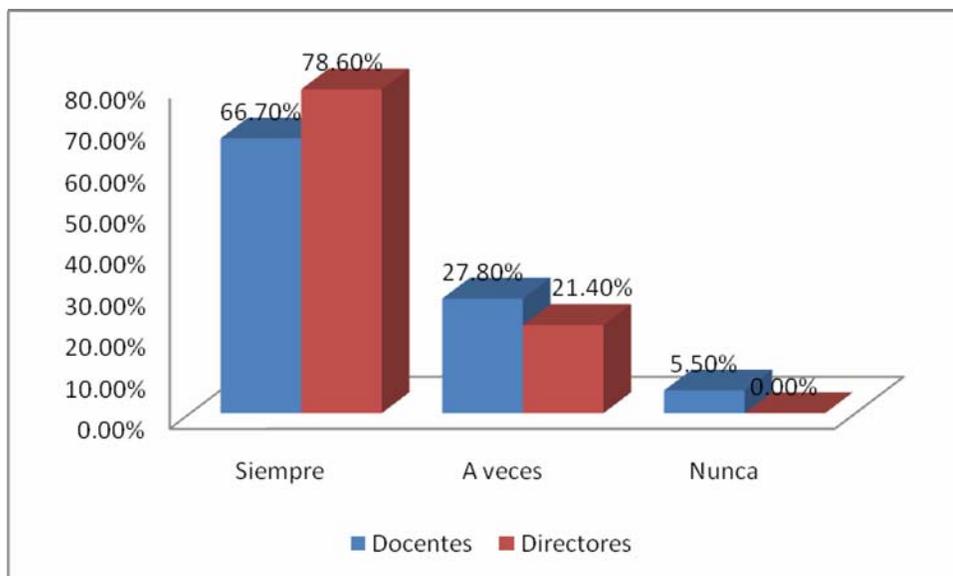


Al consultar al personal docente si orienta los propósitos con miras al desarrollo de actitudes, un alto porcentaje de ellos, (66.7%) contestó que siempre se orientan hacia el desarrollo de actitudes a través de los mismos, mientras que un bajo porcentaje (33.30%) entiende que a veces y nunca se orientan con miras al desarrollo de esas actitudes. A la misma pregunta un porcentaje alto de los directores (75%) considera que esos propósitos siempre se orientan al desarrollo de actitudes de los alumnos, siendo bajo el porcentaje que considera que a veces y nunca. (Ver gráfico 9)

**CUADRO 6**  
**Fomento de una conciencia patriótica personal y social, según directores y docentes del Distrito Educativo 08-06, Republica Dominicana 2008.**

Opciones	Docentes		Directores	
	Frec. Abs.	Frec. Rel.	Frec. Abs.	Frec. Rel.
Siempre	13	72.2%	11	84.6%
A veces	4	22.2%	3	15.4%
Nunca	1	5.6%		
Total	18	100	14	100

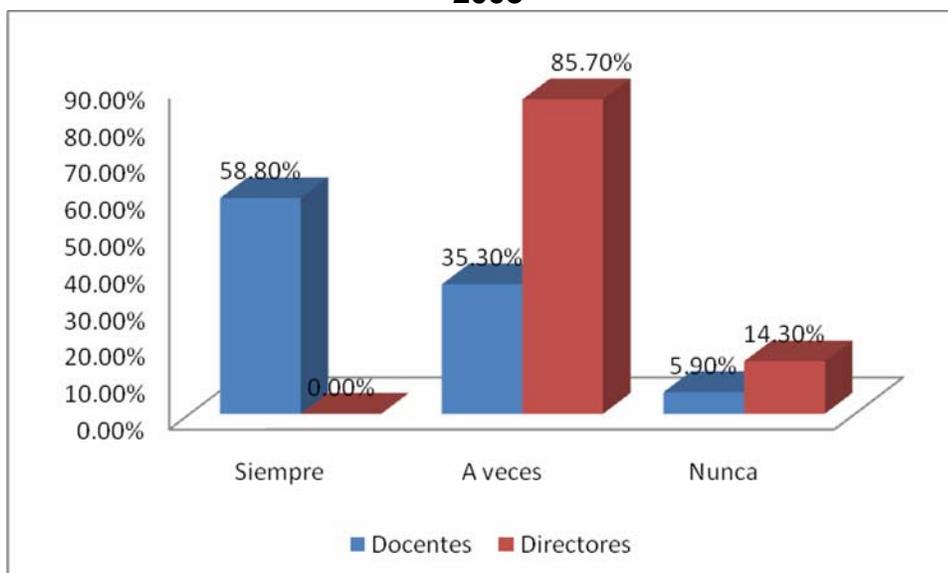
Al preguntar al personal docente que si fomenta en los alumnos una conciencia patriótica, personal y social en torno a su identidad y la soberanía nacional, un alto porcentaje (72.2%,) contestó que siempre se fomenta; sin embargo un bajo porcentaje (27.8%) entiende que se fomenta a veces y nunca. Al preguntar a los directores al respecto, un porcentaje altísimo (84.6%) considera que los docentes siempre fomentan en los alumnos una conciencia patriótica, personal y social en torno a su identidad y la soberanía nacional siendo bajo el porcentaje (15.4%) que considera que a veces se fomenta una conciencia patriótica. (Ver cuadro 6)

**GRÁFICO 10****Forma los sujetos para el ejercicio pleno de sus derechos, según directores y docentes del Distrito Educativo 08-06, República Dominicana 2008**

Al cuestionar al personal docente respecto a que si se fomenta la formación de sujetos para el ejercicio pleno de sus derechos, un alto porcentaje de los docentes (66.7%) expresó que siempre se fomenta, mientras que un porcentaje bajo (33.3%) considera que se fomenta a veces y nunca. A la misma pregunta un porcentaje alto de los directores (78.6%) considera que siempre se fomenta; mientras que un porcentaje bajo (21.4%) considera que se fomenta a veces. (Ver gráfico 10)

GRÁFICO 11

**Conocimientos científicos, y tecnológicos, según directores y docentes del Distrito Educativo 08-06, Republica Dominicana 2008**



Al preguntar al personal docente que si incorpora conocimientos científicos, y tecnológicos a los procesos pedagógicos del área de Ciencias Sociales, un porcentaje regular (58.8%) contestó que siempre los incorpora; mientras que un porcentaje regular (41.20%) considera que los incorpora a veces y nunca. De igual manera un porcentaje altísimo de los directores (85.7%) coinciden en que siempre los docentes incorporan conocimientos científicos, y tecnológicos a los procesos pedagógicos del área de Ciencias Sociales, siendo bajo (14.30%) el porcentaje que considera que nunca. (Ver gráfico 11)

**CUADRO 7**  
**Capacidad de sistematizar los procesos naturales, sociales y personales,**  
**según directores y docentes del Distrito Educativo 08-06, Republica**  
**Dominicana,**  
**2008**

Opciones	Docentes		Directores	
	Frec. Abs	Frec. Rel	Frec. Abs	Frec. Rel
Siempre	13	72.2%	4	28.6
A veces	5	27.8%	8	57.1
Nunca	0	0	2	14.3
Total	18	100	14	100

Al cuestionar al personal docente en cuanto a la capacidad de sistematización y análisis un alto porcentaje de ellos (72.2%) expresó que siempre se pretende formar personas con capacidad de sistematizar y analizar la historia y las tendencias de los procesos naturales, sociales y personales, mientras que un porcentaje bajo (27.8%) considera que es a veces. Por otra parte, un porcentaje regular de los directores (28.6%) opinó que siempre se pretende formar personas con esa capacidad, mientras que un alto porcentaje (71.4%) dijo que a veces y nunca. (Ver cuadro 7)

**CUADRO 8**

**Incentiva procesos de comprensión, y razonamiento en los alumnos, según directores y docentes del Distrito Educativo 08-06, República Dominicana, 2008**

Opciones	Docentes		Directores	
	Frec. Abs.	Frec. Rel.	Frec. Abs.	Frec. Rel.
Siempre	17	94.4%	12	85.7%
A veces	1	5.6%		
Nunca	0	0%	2	14.3%
Total	18	100	14	100

Al cuestionar a los docentes respecto a que si incentiva procesos de comprensión y razonamiento a los alumnos, un porcentaje altísimo (94.4%) expresó que siempre los alumnos reciben esos incentivos, siendo bajo (5.6%) el porcentaje que considera que se implementa a veces. También un porcentaje altísimo de los directores (85.7%) coincide en que siempre se incentivan los procesos de comprensión, representación y razonamiento, siendo bajo el porcentaje (14.3%) que considera que nunca. ( ver cuadro 8)

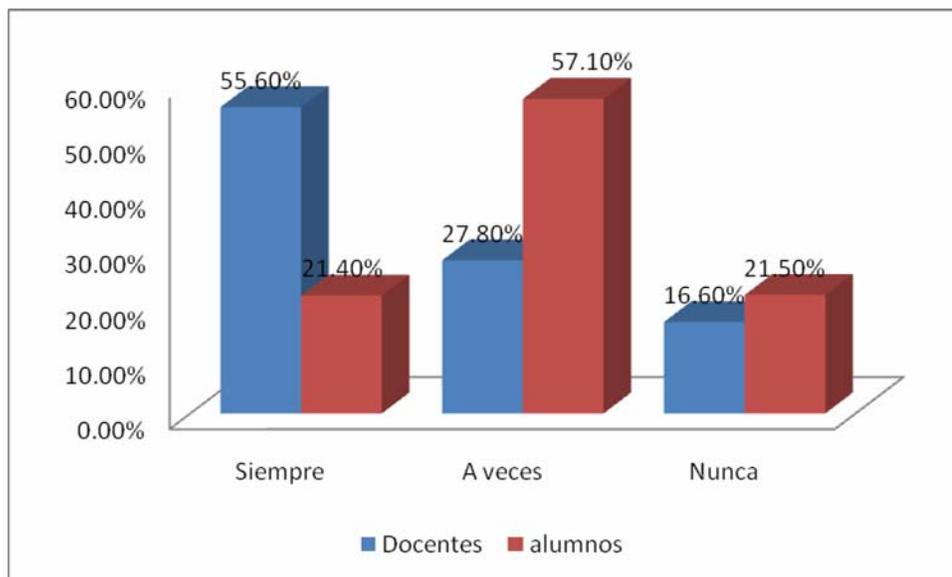
**CUADRO 9**  
**Importancia de la conservación del medio ambiente para el bienestar de los**  
**grupos humanos, según directores y docentes del Distrito Educativo 08-06,**  
**República Dominicana,**  
**2008**

Opciones	Docentes		Directores	
	Frec. Abs	Frec. Rel	Frec. Abs	Frec. Rel
Siempre	15	83.3%	4	28.6%
A veces	3	16.7%	6	42.9%
Nunca	0	0	4	28.6%
Total	18	100	14	100

Al cuestionar al personal docente sobre la importancia que tiene la conservación del medio ambiente para el bienestar de los grupos humanos, un porcentaje altísimo de ellos (83.3%), considera que siempre prevalece esa importancia, siendo bajo (16.7%) el porcentaje de ellos que considera que a veces. A la misma pregunta, un porcentaje regular de los directores (28.6%) opina que siempre se le da importancia a la conservación del medio ambiente para el bienestar de los grupos humanos; mientras que un porcentaje alto (71.5%) entiende que a veces y nunca se da esa importancia.

GRÁFICO 12

**Destrezas para la elaboración e interpretación de gráficos, cuadros, mapas y croquis, según directores y docentes del Distrito Educativo 08-06, Republica Dominicana, 2008**



Se preguntó a los y las docentes si los alumnos muestran destrezas para la interpretación de gráficos, cuadros, mapas y croquis, un porcentaje regular (55.6%), expresó que los alumnos siempre muestran dichas destrezas; mientras que un porcentaje bajo (27.80) considera que los alumnos a veces las muestran. A la misma pregunta, un porcentaje regular de los alumnos (21.4%) considera que siempre muestran destrezas, mientras que un porcentaje alto de los mismos (78.6%) expresó que a veces y nunca las muestran (Ver gráfico 12)

**CUADRO 10**  
**Importancia de las actividades de exploración e indagación en el**  
**aprendizaje de las Ciencias Sociales, según directores y docentes del**  
**Distrito Educativo 08-06, Republica Dominicana,**  
**2008**

Opciones	Docentes		Directores	
	Frec. Abs	Frec. Rel	Frec. Abs	Frec. Rel
Siempre	13	72.2%	6	42.9%
A veces	5	27.8%	4	28.6%
Nunca	0	0	4	28.6%
Total	18	100	14	10

Al preguntar al personal docente respecto a la importancia de las actividades de exploración e indagación en el aprendizaje de la geografía, un alto porcentaje de los mismos (72.2%) respondió que siempre destaca dicha importancia; mientras que un porcentaje bajo (27.8%) opinó que a veces se da dicha importancia.

A la misma pregunta hecha a los directores, un porcentaje regular (42.9%) opina que siempre se da importancia a las actividades de exploración e indagación en el aprendizaje de la geografía, siendo regular también el porcentaje (57.2%) que opina que a veces y nunca se le da importancia. (Ver cuadro 10)

**Tabla N° 21**  
**Valoración global de la variable 2: Propósitos educativos**

Indicador	Hallazgos encontrados
<b>1 Propósitos orientados a la formación integral</b>	<p>a) Para un porcentaje alto del personal docente los propósitos educativos del plan de clase siempre se orientan a la formación integral de los alumnos.</p> <p>b) Para un porcentaje regular de los directores esos propósitos educativos del plan de clase siempre se orientan a la formación integral de los alumnos.</p> <p>c) Es alto el porcentaje de directores que entiende que a veces y nunca se orientan.</p>
<b>2 Propósitos orientados al desarrollo de actitudes</b>	<p>Para un porcentaje alto del personal docente siempre se suelen orientar los propósitos educativos hacia el desarrollo de actitudes a través de su práctica pedagógica en sus alumnos.</p> <p>Un porcentaje alto de los directores opinó que los propósitos educativos del plan de clase siempre se orientan a la formación integral de los alumnos.</p>
<b>3 Fomento de una conciencia patriótica, personal y social</b>	<p>Un porcentaje alto del personal docente fomenta en los alumnos conciencia patriótica, personal en torno a su identidad y soberanía nacional a través de su accionar pedagógico.</p> <p>Un porcentaje altísimo de directores considera que los docentes siempre fomentan en los alumnos una conciencia patriótica, personal y social en torno a su identidad y la soberanía nacional.</p>
<b>4 Formación de sujetos para el ejercicio pleno de sus derechos</b>	<p>Un alto porcentaje del personal docente considera que siempre se fomenta la formación de sujetos para el ejercicio pleno de sus derechos.</p> <p>Un porcentaje alto de directores considera que siempre se fomenta la formación de sujetos para el ejercicio pleno de sus derechos.</p>
<b>5 Conocimientos científicos, y tecnológicos en los procesos pedagógicos</b>	<p>Un porcentaje regular del personal docente tiene la convicción de que siempre se promueven e incorporan conocimientos científicos, y tecnológicos en los procesos pedagógicos del área de Ciencias Sociales.</p> <p>Un porcentaje altísimo de los directores coincide en que siempre, los docentes, incorporan conocimientos científicos, y tecnológicos en los procesos pedagógicos del área de Ciencias Sociales.</p>
<b>6 Capacidad de sistematización y análisis</b>	<p>Un alto porcentaje del personal docente expresó que siempre se pretende formar personas con capacidad de sistematizar y analizar la historia y las tendencias de los procesos naturales, sociales y personales.</p> <p>Un porcentaje alto de los directores opinó que a veces y nunca se pretende formar personas con esa capacidad.</p>
<b>7-Implementa procesos de comprensión y razonamiento en los alumnos</b>	<p>Un porcentaje altísimo del personal docente entiende que siempre se incentiva en los alumnos los procesos de comprensión, representación y el razonamiento en el proceso educativo de las Ciencias Sociales.</p> <p>Un porcentaje altísimo de directores coincide en que siempre se incentivan los procesos de comprensión, representación y razonamiento.</p>

<b>8- Importancia que tiene la conservación del medio ambiente para el bienestar de los grupos humanos</b>	<p>Para un porcentaje altísimo del personal docente prevalece la importancia que tiene la conservación del medio ambiente para el bienestar de los grupos humanos</p> <p>Es alto el porcentaje de directores que considera que en el aula a veces y nunca se realizan acciones relativas al contexto natural y social con esa finalidad.</p>
<b>9- Destrezas para la elaboración e interpretación de gráficos, cuadros, mapas y croquis</b>	<p>Es regular el porcentaje del personal docente que considera que los alumnos muestran esas habilidades, las cuales pudieran ser significativas para el aprendizaje de las Ciencias Sociales.</p> <p>Un porcentaje alto de los alumnos expresó que a veces y nunca muestran destrezas para la interpretación de gráficos, cuadros, mapas y croquis</p>
<b>10- Importancia de las actividades de exploración e indagación en el aprendizaje de las Ciencias Sociales.</b>	<p>Un alto porcentaje del personal docente considera que siempre se da importancia a las actividades de exploración e indagación en el aprendizaje de la geografía.</p> <p>Un porcentaje regular de directores opina que siempre se da importancia a esas actividades.</p>

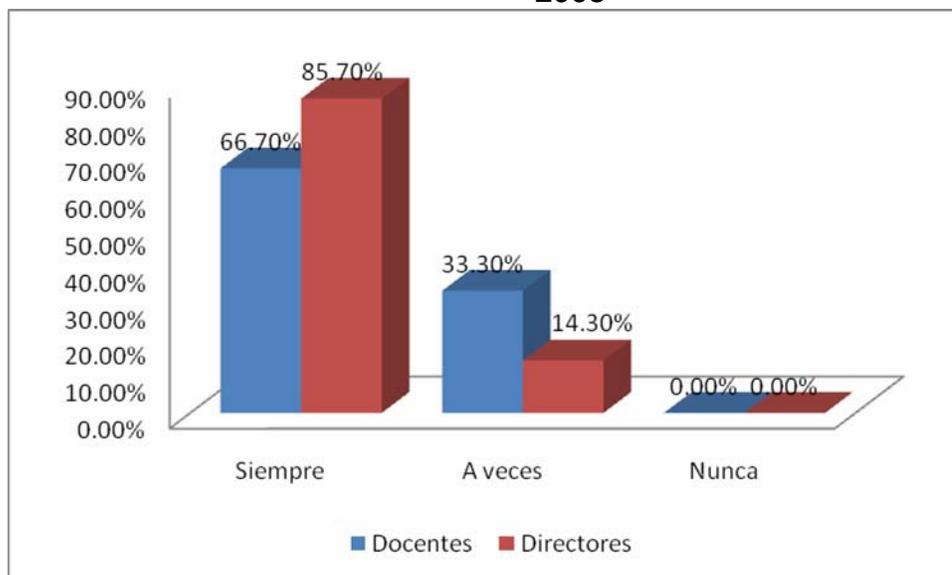
### **Variable: Contenidos Educativos**

**Esta variable la componen los siguientes indicadores:**

#### **Indicadores**

1. Contenidos por procedimientos
2. Aprendizaje de los contenidos conceptuales
3. Desarrollo de contenidos educativos de las Ciencias Sociales
4. Integración de los ejes transversales en el proceso educativo
5. Correspondencia de los contenidos
6. Distribución del tiempo para el desarrollo de los contenidos
7. Fundamentación de los contenidos en la concepción de aprendizaje significativo
8. Organización de los contenidos tomando en cuenta diversos criterios
9. Relación de los contenidos de Ciencias Sociales con las características biopsicosociales y necesidades de los alumnos

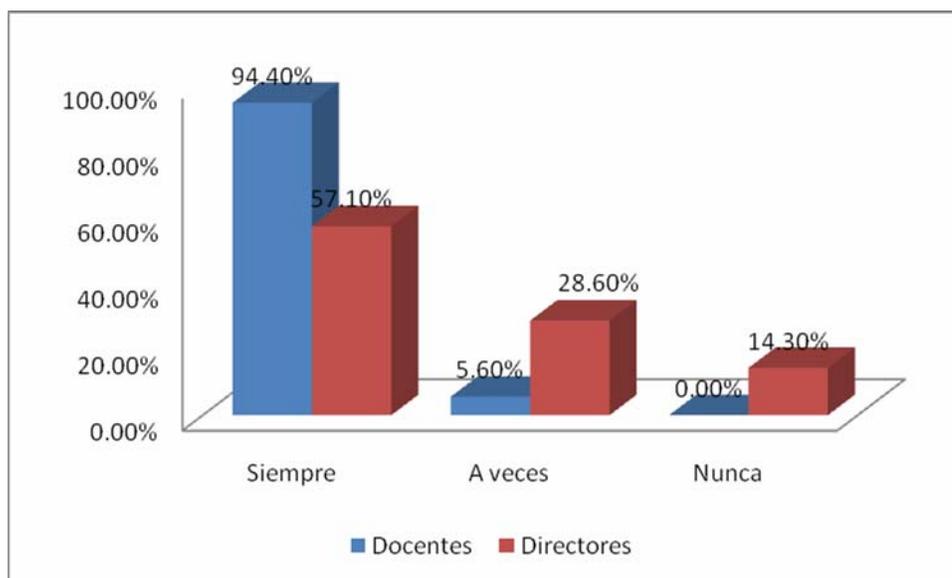
**GRÁFICO 13**  
**Contenidos procedimentales, según directores y docentes del Distrito Educativo 08-06, República Dominicana, 2008**



Al cuestionar al personal docente respecto al aprendizaje de los contenidos mediante el proceso de aprender haciendo, un alto porcentaje de los mismos (66.7%) expresó que siempre procura que los alumnos aprendan los contenidos mediante el proceso aprender haciendo; un porcentaje regular (33.3%) dijo que a veces. A la misma pregunta un porcentaje altísimo de los directores (85.7%), considera que los docentes siempre procuran ese aprendizaje en los alumnos, siendo bajo el porcentaje (14.30%) que considera que nunca. (Ver gráfico 13)

### GRÁFICO 14

#### Contenidos conceptuales, según directores y docentes del Distrito Educativo 08-06, República Dominicana, 2008



Al preguntar al personal docente sobre el dominio de contenidos de Ciencias Sociales, un porcentaje altísimo (94.4%) considera que siempre se desarrolla en los alumnos contenidos conceptuales, siendo bajo (5.60%) el porcentaje que considera que nunca.

A la misma pregunta un porcentaje regular de los directores (57.1%) expresó que siempre el docente procura desarrollar en los alumnos contenidos conceptuales, siendo regular también el porcentaje de ellos (42.90%) que expresó que a veces y nunca. (Ver gráfico 14)

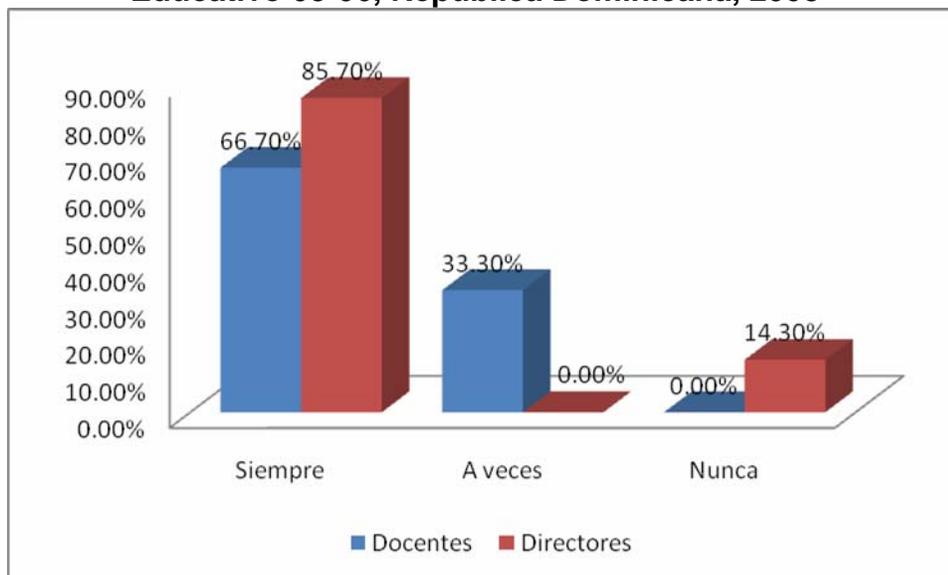
### CUADRO 11

**Aprendizaje de las actitudes a través del desarrollo de los contenidos, según directores y docentes del Distrito Educativo 08-06, República Dominicana, 2008**

Opciones	Docentes		Directores	
	Frec. Abs.	Frec. Rel	Frec. Abs	Frec. Rel.
Siempre	5	27.8%	6	42.9%
A veces	13	72.2%	4	28.6%
Nunca	0	0.0%	4	28.6%
Total	18	100	14	100

Al cuestionar al personal docente sobre el desarrollo de actitudes a través de los contenidos educativos de las Ciencias Sociales, un alto porcentaje (72.2%) expresó que lo procura a veces, siendo regular el porcentaje (27.8%), que los desarrolla siempre. A la misma pregunta un porcentaje regular de los directores (42.9%) expresó que los docentes siempre procuran en los alumnos el aprendizaje de dichas actitudes, siendo regular también el porcentaje (57.2%), que opina que el docente procura ese tipo de aprendizaje en el desarrollo de los contenidos a veces y nunca. (Ver cuadro 11)

**GRÁFICO 15**  
**Integra ejes transversales, según directores y docentes del Distrito**  
**Educativo 08-06, República Dominicana, 2008**



Al cuestionar al personal docente sobre la integración de manera significativa de los ejes transversales en el proceso educativo, un alto porcentaje (66.7%) considera que siempre; siendo regular el porcentaje (33.3%) que dice que a veces. A la misma pregunta un porcentaje altísimo de los directores (85.7%) considera que el docente de Ciencias Sociales siempre integra los ejes transversales en el proceso educativo, mientras que un porcentaje bajo (14.30) opina que nunca. (Ver gráfico 15)

**CUADRO 12****Organización de los contenidos, según directores y docentes del Distrito Educativo 08-06, Republica Dominicana, 2008**

Opciones	Docentes		Directores	
	Frec. Absoluta	Frec. Rel.	Frec. Abs	Frec. Rel.
Siempre	12	66.7%	4	28.6%
A veces	3	16.7%	8	57.1%
Nunca	3	16.7%	2	14.3%
Total	18	100	14	100%

Al ser cuestionado el personal docente sobre la organización de los contenidos, un alto porcentaje (66.7%) expresó que siempre los organiza tomando en cuenta los criterios de pertinencia, relevancia y utilidad, siendo regular el porcentaje (33.4%) que considera que a veces y nunca. A la misma pregunta un porcentaje regular de directores (28.6%) opinó que siempre el docente organiza los contenidos tomando en cuenta esos criterios; mientras que un porcentaje alto (71.4%) opinó que a veces y nunca organiza los contenidos (ver cuadro 12)

**CUADRO 13****Características biopsicosociales y necesidades de los alumnos, según directores y docentes del Distrito Educativo 08-06, Republica Dominicana, 2008**

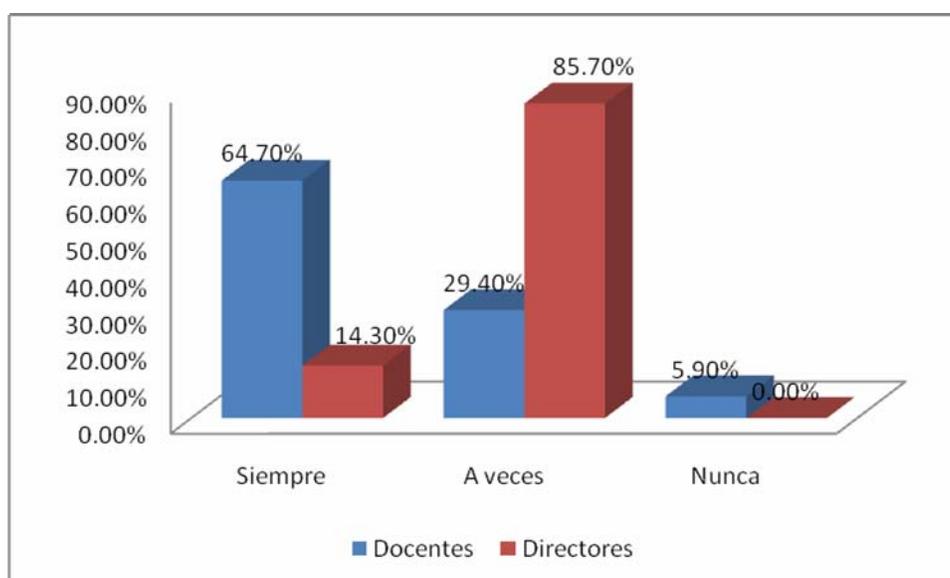
Opciones	Docentes		Directores	
	Frec. Absoluta	Frec. Rel	Frec. Abs	Frec. Rel
Siempre	9	50.0%	12	85.7
A veces	7	38.9%	2	14.3
Nunca	2	11.2%		
Total	18	100	14	100

Al ser cuestionado el personal docente en cuanto a la relación de los contenidos de Ciencias Sociales con las características biopsicosociales y necesidades de los alumnos, un porcentaje regular de los mismos (50%) considera que siempre se relacionan con las características biopsicosociales y

necesidades de los alumnos; mientras que un porcentaje regular (50%) dijo que a veces y nunca. A esa pregunta, un porcentaje altísimo de los directores (85.7%), contestó que siempre se relacionan, siendo bajo el porcentaje (14.3%) que considera que a veces. (Ver cuadro 13)

### GRÁFICO 16

**Correspondencia de contenidos con conocimientos científicos y tecnológicos actualizados, según directores y docentes del Distrito Educativo 08-06, Republica Dominicana, 2008**

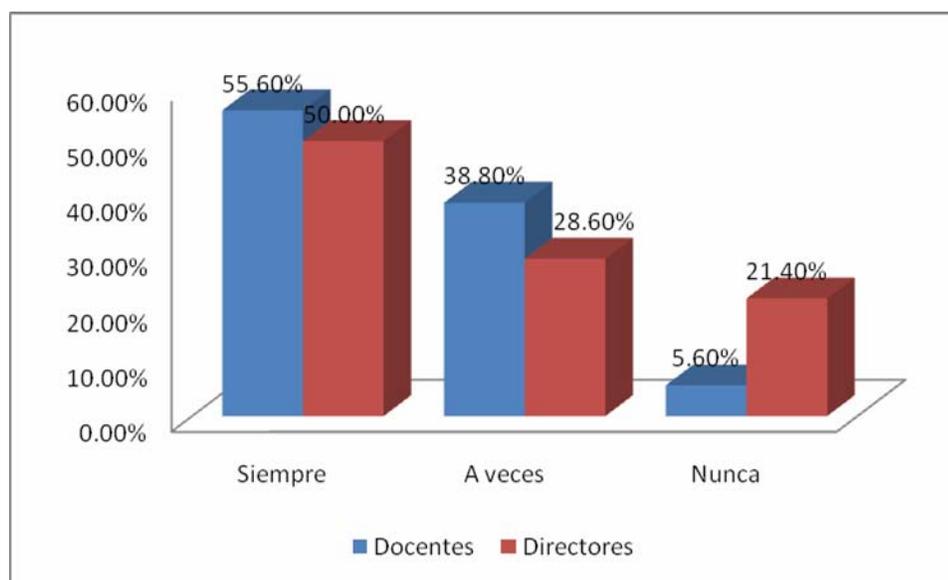


Al preguntar al personal docente en relación con la correspondencia de los contenidos de Ciencias Sociales en el primer curso del Nivel Medio con los conocimientos científicos, y tecnológicos, un alto porcentaje (64.7%), considera que siempre se corresponden; mientras que un porcentaje regular (35.30%), respondió que a veces y nunca se corresponden.

A la misma pregunta un porcentaje altísimo de los directores (85.7%) expresó que a veces existe correspondencia de los contenidos de Ciencias Sociales en el primer curso del Nivel Medio con conocimientos científicos, y tecnológicos, siendo bajo el porcentaje (14.30%) que considera que siempre. (Ver grafico 16)

### GRÁFICO 17

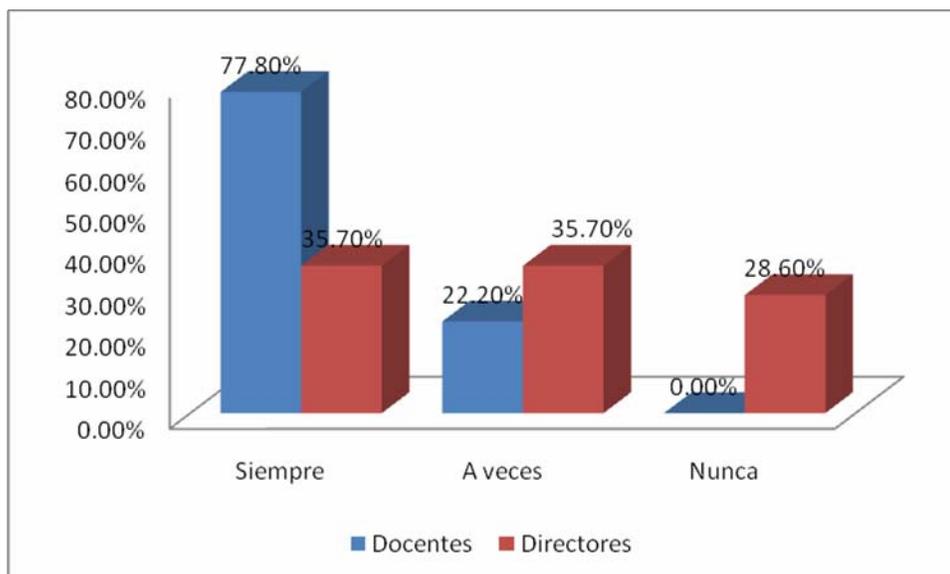
**Distribución del tiempo para el desarrollo de los contenidos, según directores y docentes del Distrito Educativo 08-06, Republica Dominicana 2008**



Al cuestionar al personal docente sobre la distribución del tiempo para el desarrollo de los contenidos tal como está propuesto en el currículo, un porcentaje regular de los mismos (55.6%), considera que siempre los distribuye racionalmente; mientras que un porcentaje regular (44.4%) dijo que a veces y nunca. Por otra parte, a la misma pregunta, un porcentaje regular de los directores (50%) expresó que los docentes, siempre distribuyen el tiempo de forma racional para el desarrollo de los contenidos tal como está propuesto en el currículo, mientras que un porcentaje bajo de los directores (45.5%) opinó que a veces y nunca. (Ver grafico 17)

### GRÁFICO 18

#### Fundamentación de los contenidos en la concepción de aprendizaje significativo, según directores y docentes del Distrito Educativo 08-06, Republica Dominicana 2008



Al cuestionar al personal docente, respecto a que si fundamenta los contenidos en la concepción de aprendizaje significativo, un porcentaje alto de los docentes, (77.8%) considera que siempre los fundamenta, mientras que un porcentaje bajo de los mismos (22.20%) considera que a veces fundamenta los contenidos en esa concepción.

A la misma pregunta, un porcentaje regular de los directores (35.7%) considera que el docente siempre fundamenta los contenidos en la concepción de aprendizaje significativo; de igual modo, un porcentaje alto (64.30%) considera que los fundamenta a veces y nunca (Ver grafico 18)

**Tabla N°22**  
**Valoración global de la variable 3: Contenidos Educativos**

Indicador	Hallazgos encontrados
<b>1- Contenidos por procedimientos</b>	<p>Un alto porcentaje del personal docente coincide en que los contenidos que se imparten en el área de Ciencias Sociales se aprenden por procedimientos, es decir, aprender haciendo para el logro de competencias.</p> <p>Un porcentaje altísimo de los directores considera que los docentes siempre procuran ese aprendizaje en los alumnos.</p>
<b>2- Contenidos conceptuales</b>	<p>Un porcentaje altísimo del personal docente considera que al impartir los contenidos se le da prioridad al dominio conceptual.</p> <p>Un porcentaje regular de los directores expresó que siempre el docente procura desarrollar en los alumnos dominios conceptuales,</p>
<b>3- Aprendizaje de las actitudes a través del desarrollo de los contenidos</b>	<p>Un alto porcentaje del personal docente expresó que siempre los alumnos aprenden actitudes a través del desarrollo de los contenidos educativos de las Ciencias Sociales.</p> <p>Un porcentaje regular de directores expresó que los docentes siempre procuran que los alumnos aprendan actitudes a través de los contenidos.</p>
<b>4- Integración de los ejes transversales</b>	<p>Un porcentaje alto del personal docente considera que los ejes transversales son integrados en el proceso educativo de las Ciencias Sociales.</p> <p>Un porcentaje altísimo de directores considera que el docente de Ciencias Sociales siempre integra los ejes transversales en el proceso educativo.</p>
<b>5- Organización de los contenidos tomando en cuenta diversos criterios</b>	<p>Un alto porcentaje de docentes expresó que siempre los organiza tomando en cuenta los criterios de pertinencia, relevancia y utilidad.</p> <p>Un porcentaje alto de directores opinó que a veces el docente organiza los contenidos tomando en cuenta esos criterios;</p>
<b>6- Características biopsicosociales y necesidades de los alumnos</b>	<p>Un porcentaje regular del personal docente considera que siempre se relacionan las características biopsicosociales y necesidades de los alumnos.</p> <p>Un porcentaje altísimo de los directores contestó que siempre se relacionan las características biopsicosociales y necesidades de los alumnos.</p>
<b>7- Correspondencia de los contenidos con conocimientos científicos y tecnológicos actualizados</b>	<p>Un alto porcentaje del personal docente considera que siempre existe correspondencia entre los contenidos de Ciencias Sociales en el primer curso del Nivel Medio con los conocimientos científicos, y tecnológicos</p> <p>Un porcentaje altísimo de directores expresó que a veces existe correspondencia de los contenidos de Ciencias Sociales en el primer curso del Nivel Medio con conocimientos científicos, y tecnológicos.</p>
<b>8- Distribución del tiempo para el desarrollo de los contenidos</b>	<p>Un porcentaje regular del personal docente expresó que se distribuye el tiempo para el desarrollo de los contenidos tal como</p>

	<p>está propuesto en el currículo.</p> <p>Un porcentaje regular de directores expresó que los docentes, siempre distribuyen el tiempo de forma racional para el desarrollo de los contenidos tal como está propuesto en el currículo.</p>
<p><b>9- Fundamentación de los contenidos en la concepción de aprendizaje significativo</b></p>	<p>Un porcentaje alto del personal docente fundamenta los contenidos en la concepción de aprendizaje significativo.</p> <p>Un alto porcentaje de directores considera que el docente a veces y nunca fundamenta los contenidos en la concepción de aprendizaje significativo.</p>

#### **Variable 4: Interdisciplinariedad**

**Esta variable se compone de los siguientes indicadores:**

1. Conocimiento de los contenidos desde el punto de vista de diferentes autores o investigadores.
2. Las disciplinas que conforman las Ciencias Sociales se imparten por separado.
3. Recuperación de los conocimientos previos al impartir Ciencias Sociales
4. Integración de la teoría y práctica en el proceso educativo de las Ciencias Sociales
5. Diseño y desarrollo de actividades ínter área para integrar conocimiento en torno a problemas específicos.

**CUADRO 14**  
**Conocimiento de los contenidos desde el punto de vista de diferentes**  
**autores o investigadores, según alumnos y docentes del Distrito**  
**Educativo 08-06, Republica Dominicana**  
**2008**

Opciones	Docente		Alumnos`	
	Frec. Abs	Frec. Rel	Frec. Abs	Frec. Rel.
Siempre	12	66.7%	106	33.8%
A veces	5	27.8%	114	36.3%
Nunca	1	5.6%	76	24.2%
Total	18	100	309	100

Al cuestionar al personal docente respecto al conocimiento de los contenidos desde el punto de vista de diferentes autores, un porcentaje alto de los docentes (66.7%) opinó que siempre procura que los mismos sean conocidos desde esa óptica, mientras que para un porcentaje bajo (33.4%) lo procura a veces y nunca.

A la misma pregunta, un porcentaje regular de los alumnos (33.8%) indicó que siempre los y las docentes procuran que los contenidos sean conocidos desde diferentes puntos de vista, siendo regular el porcentaje de ellos y ellas (60.5%) que lo considera a veces y nunca (Ver cuadro 14)

**CUADRO 15**  
**Integración de las disciplinas del área de Ciencias Sociales, según**  
**alumnos y docentes del Distrito Educativo 08-06, República**  
**Dominicana 2008**

Opciones	Docente		Alumnos`	
	Frec. Abs	Frec. Rel	Frec. Abs.	Frec. Rel.
Siempre	16	89 %	280	91%
A veces	2	11%	29	9%
Nunca				
Total	18	100	309	100

Cuando se le preguntó al personal docente que si imparte las disciplinas de Ciencias Sociales por separadas, un porcentaje altísimo (89%) expresó que siempre las integra, siendo bajo el porcentaje (11%) que considera que a veces.

Al hacer la misma pregunta a los alumnos, un altísimo porcentaje (91%) contestó que las disciplinas que conforman las Ciencias Sociales siempre se imparten por separado. Al respecto, un porcentaje bajo (9%) considera que a veces. (Ver cuadro 15)

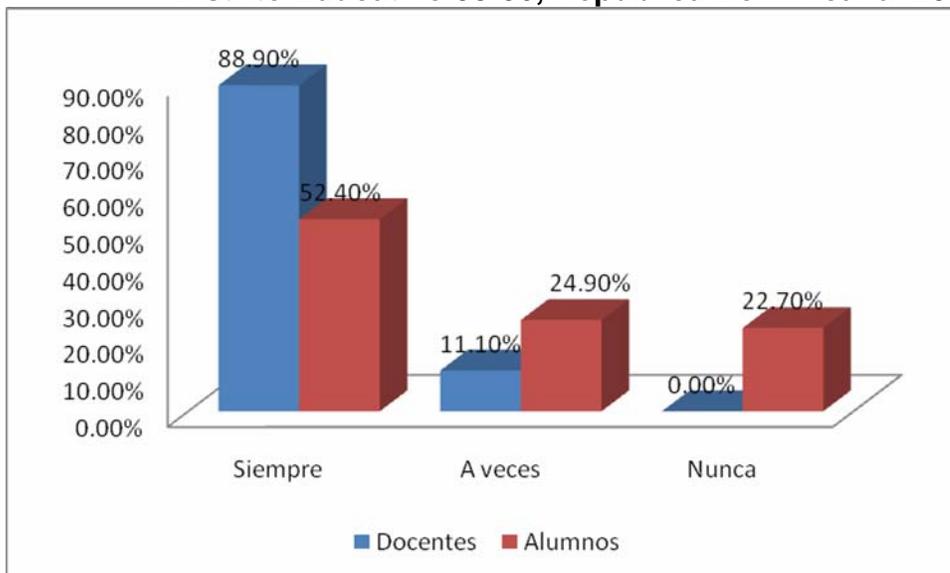
**CUADRO 16****Recuperación de los conocimientos previos al impartir Ciencias Sociales,  
según alumnos y docentes del Distrito Educativo 08-06, República  
Dominicana 2008**

Opciones	Docentes		Alumnos	
	Frec. Abs	Frec. Rel	Frec. Abs.	Frec. Rel.
Siempre	14	77.8%	119	38.5%
A veces	2	11.1%	87	28.2%
Nunca	2	11.1%	103	33.4
Total	18	100	309	100

Cuando se le preguntó al personal docente que si toma en cuenta los conocimientos que traen los alumnos de su entorno, un porcentaje alto (77.8%) contestó que siempre parten de dichos conocimientos, siendo regular el porcentaje (22.2%) que considera que a veces y nunca. Al hacer la misma pregunta, a los alumnos, un porcentaje regular (38.5%) respondió que siempre los docentes de Ciencias Sociales parten de los conocimientos que ellos traen de su entorno, mientras que para un porcentaje alto de los encuestados (61.5%), a veces y nunca se toman en cuenta. (Ver cuadro 16)

GRÁFICO 19

**Integración de la teoría y la práctica, según alumnos y docentes del Distrito Educativo 08-06, República Dominicana 2008**



Al preguntarle al personal docente si integra la teoría y la práctica en el proceso educativo de las Ciencias Sociales en el primer curso del Nivel Medio, de los docentes encuestados, un porcentaje altísimo ( 88.9%) afirmó que siempre la integra, siendo bajo el porcentaje (11.10%) que considera que la integra a veces.

En ese mismo orden, se le preguntó a los alumnos, y un porcentaje regular (52.4%) opinó que siempre el docente y la docente integran la teoría y la práctica en el proceso educativo de las Ciencias Sociales, siendo regular (47.6%) el porcentaje que considera que a veces y nunca la integra. (Ver grafico 19).

**CUADRO 17**  
**Diseño y desarrollo de actividades inter-áreas para integrar conocimiento en torno a problemáticas específicas, según alumnos y docentes del Distrito Educativo 08-06, República Dominicana 2008**

Opciones	Docentes		Alumnos(as)	
	Frec. Abs	Frec. Rel	Frec. Abs	Frec. Rel
Siempre	8	44.4%	106	33.8%
A veces	8	44.4%	114	36.3%
Nunca	2	11.1%	76	24.2%
Total	18	100	309	100

Al cuestionar al personal docente sobre el diseño y desarrollo de actividades inter áreas para integrar conocimiento en torno a problemáticas específicas; de los docentes encuestados, un porcentaje regular (44.4%) contestó que siempre se desarrollan, siendo regular también el porcentaje de los y las docentes (45.1%) que lo considera que a veces y nunca . A la misma pregunta un porcentaje regular de alumnos (33.8%), expresó que siempre se diseñan y desarrollan esas actividades; siendo regular también el porcentaje de alumnos (60.5%) que considera que a veces y nunca. (Ver cuadro 17).

**Tabla N°23**  
**VALORACION GLOBAL DE LA Variable 4: Interdisciplinariedad**

<b>Indicador</b>	<b>Hallazgos encontrados</b>
<b>1- Conocimiento de los contenidos desde el punto de vista de diferentes autores o investigadores</b>	<p>Un porcentaje alto del personal docente opinó que siempre procura que los contenidos desde el punto de vista de diferentes autores, sean conocidos por los alumnos.</p> <p>Un porcentaje regular de los alumnos indicó que siempre los docentes a veces y nunca procuran que los contenidos sean conocidos desde diferentes puntos de vista.</p>
<b>2- Integración de las disciplinas del área de Ciencias Sociales</b>	<p>Un regular porcentaje del personal docente integra la teoría y la práctica en el proceso educativo de las Ciencias Sociales en el primer curso del Nivel Medio.</p> <p>Un porcentaje regular de alumnos entiende que a veces y nunca el docente integra la teoría y la práctica en el proceso educativo de las Ciencias Sociales.</p>
<b>3- Diseño y desarrollo de actividades ínter área para integrar conocimiento en torno a problemáticas específicas</b>	<p>Un porcentaje alto del personal docente contestó que siempre se desarrollan actividades ínter áreas para integrar conocimiento en torno a problemáticas específicas.</p> <p>Un porcentaje alto de alumnos expresó que a veces y nunca se diseñan y desarrollan esas actividades</p>

**Variable: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje**

1. Estrategias de problematización para el fomento de la creatividad la iniciativa y el espíritu crítico.
2. Promoción de la investigación y el trabajo individual autónomo.
3. Procesos interactivos de las Ciencias Sociales como estrategias enseñanza y aprendizaje.
4. Estrategias que favorecen el aprendizaje en Ciencias Sociales

**CUADRO 18**  
**Estrategias de problematización para el fomento de la creatividad, la**  
**iniciativa y el espíritu crítico, según directores y docentes del**  
**Distrito Educativo 08-06, Republica Dominicana 2008**

Opciones	Docente		Directores	
	Frec. Abs	Frec. Rel	Frec. Abs	Frec. Rel
Siempre	9	50.0%	6	42.8%
A veces	6	33.3%	4	28.6%
Nunca	3	16.7%	4	28.6%
Total	18	100	14	100

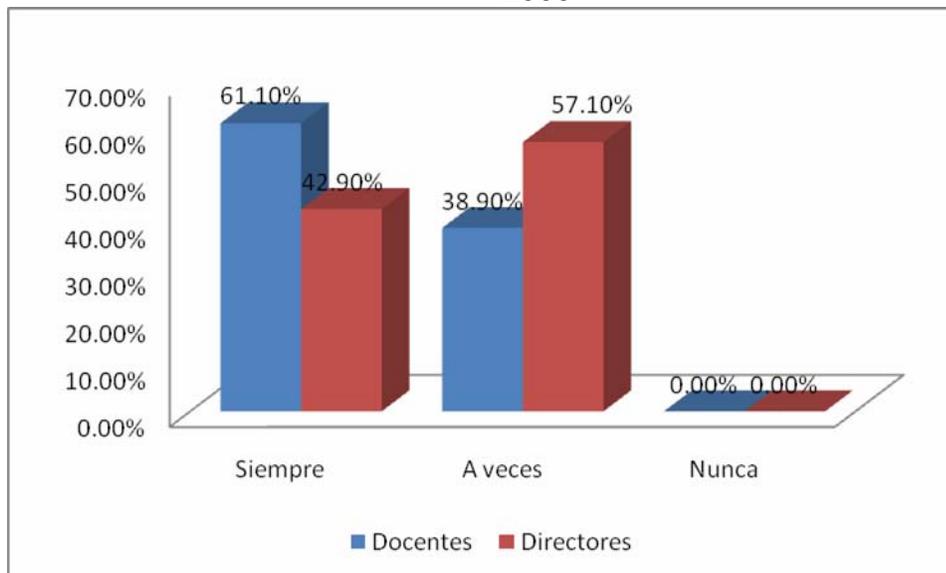
Al ser cuestionado al personal docente, un porcentaje regular (50%) expresó que siempre se privilegian las estrategias de problematización para fomentar la creatividad, la iniciativa y el espíritu crítico en el proceso educativo de las Ciencias Sociales, mientras que un porcentaje bajo (50%) considera que las mismas se privilegian a veces y nunca. Por otra parte, a la misma pregunta, un porcentaje regular de los directores (42.9%) considera que los docentes siempre privilegian las estrategias de problematización; mientras que para un porcentaje regular (57.1%) esto sucede a veces y nunca. (Ver cuadro 18)

**CUADRO 19**  
**Promoción de la investigación y trabajo individual, según directores**  
**y docentes del Distrito Educativo 08-06, Republica Dominicana 2008**

Opciones	Docentes		Directores	
	Frec. Abs	Frec. Rel	Frec. Abs	Frec. Rel
Siempre	13	72.2	4	28.6%
A veces	4	22.2	6	42.9%
Nunca	1	5.6%	4	28.6%
Total	18	100	14	100

Al ser cuestionado el personal docente sobre si se promueve la investigación y el trabajo individual autónomo en el proceso educativo de las Ciencias Sociales, un alto porcentaje (72.2%) considera que siempre la promueve. Mientras que un bajo porcentaje (27.8%) considera que se promueve a veces y nunca. No obstante, a la misma pregunta hecha a los directores, un porcentaje regular (28.6%) opinó que siempre, siendo alto el porcentaje de directores (73.5%) que opinó que a veces y nunca el docente y la docente promueven la investigación y el trabajo individual. (Ver cuadro 19)

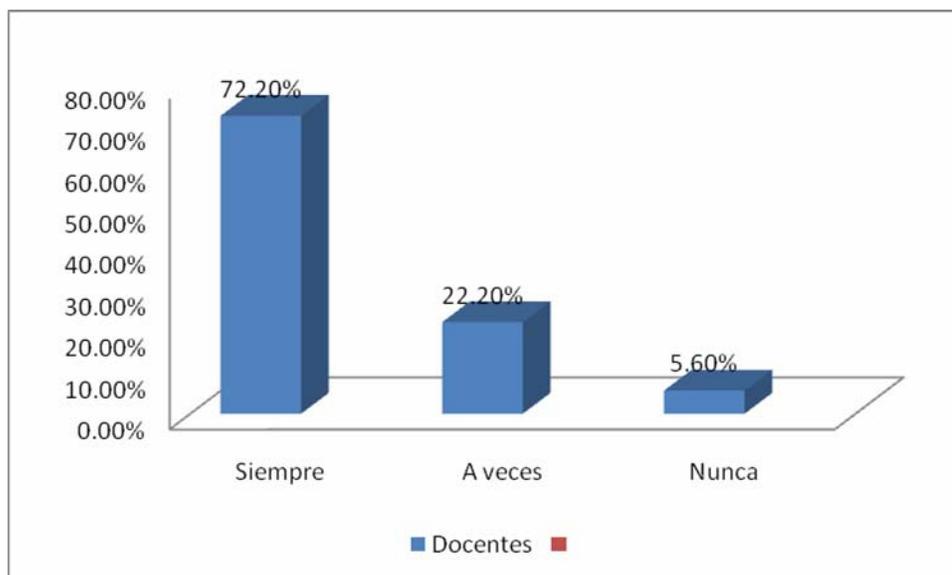
**GRÁFICO 20**  
**Promueve procesos interactivos de las Ciencias Sociales como**  
**estrategias enseñanza y aprendizaje, según directores y docentes**  
**del Distrito Educativo 08-06, República Dominicana**  
**2008**



Al cuestionar al personal docente respecto a que si proponen estrategias de enseñanza y aprendizaje donde los procesos interactivos de las Ciencias Sociales tienen especial relevancia en el proceso educativo, un alto porcentaje (61.1%) opinó que siempre propone estrategias de enseñanza y aprendizaje donde los procesos interactivos tienen especial relevancia; y un porcentaje regular (38.9%) dice que se propone a veces.

A la misma pregunta a los directores, un porcentaje regular (57.1%) dice que los propone a veces y un porcentaje bajo de ellos (42.90%) entiende que siempre. (Ver gráfico 20)

**GRÁFICO 21**  
**Utiliza estrategias que favorecen el aprendizaje, según docentes del**  
**Distrito Educativo 08-06, Republica Dominicana**  
**2008**



Al cuestionar al personal docente sobre las estrategias utilizadas por ellos siempre favorecen los trabajos cooperativos y el aprendizaje compartido, las cuales propician la interacción. A esta pregunta un porcentaje alto (72.2%) contestó que siempre las utiliza, siendo regular el porcentaje (27.80%) que considera que a veces y nunca.

**Tabla N°24**  
**Valoración global de la Variable 5: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje**

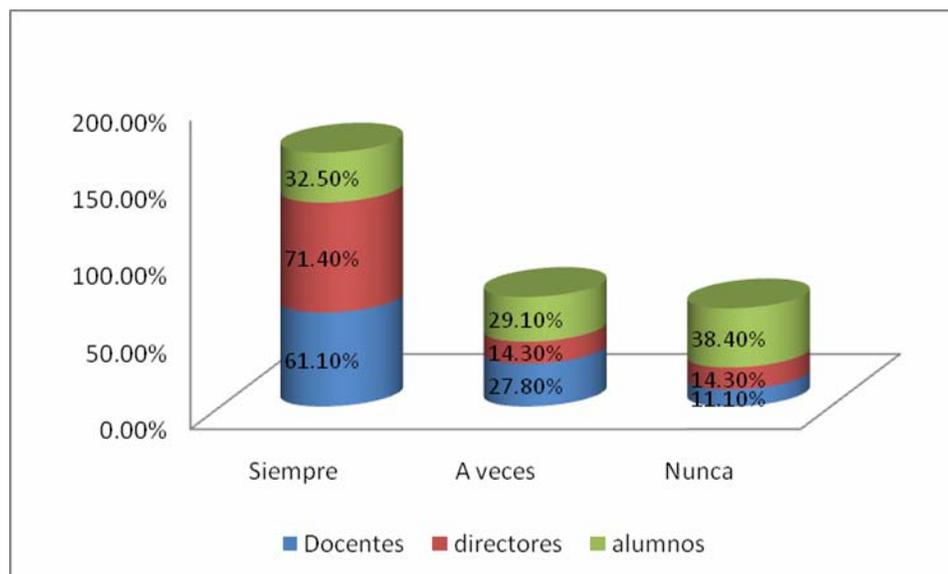
Indicador	Hallazgos encontrados
<b>1: Estrategias de problematización para el fomento de la creatividad, la iniciativa y el espíritu crítico</b>	<p>Un porcentaje regular del personal docente expresó que siempre se privilegian las estrategias de problematización para fomentar la creatividad; la iniciativa y el espíritu crítico en el proceso educativo de las Ciencias Sociales,</p> <p>Un porcentaje regular de directores considera que a veces y nunca se privilegian las estrategias de problematización para fomentar la creatividad; la iniciativa y el espíritu crítico en el proceso educativo de las Ciencias Sociales</p>
<b>2: Promoción de la investigación y el trabajo individual autónomo</b>	<p>Un alto porcentaje del personal docente considera que siempre se promueve la investigación y el trabajo individual autónomo en el proceso educativo de las Ciencias Sociales</p> <p>Un porcentaje alto de directores considera que a veces y nunca se da la investigación y el trabajo individual en los alumnos.</p>
<b>3: Procesos interactivos de las Ciencias Sociales como estrategias enseñanza y aprendizaje</b>	<p>Un alto porcentaje del personal docente propone estrategias de enseñanza y aprendizaje donde los procesos interactivos de las Ciencias Sociales tienen especial relevancia.</p> <p>Un porcentaje regular de directores dice que los docentes a veces proponen estrategias de enseñanza y aprendizaje donde los procesos interactivos de las Ciencias Sociales tienen especial relevancia</p>
<b>4: Estrategias que favorecen el aprendizaje cooperativo</b>	<p>Un porcentaje alto del personal docente considera que las estrategias aplicadas en el proceso educativo de las Ciencias Sociales siempre favorecen los trabajos cooperativos y el aprendizaje compartido.</p>

### **Variable: Actividades**

#### **Indicadores**

1. Organización de actividades grupales durante el proceso educativo de las Ciencias Sociales
2. Realización de los informes de lectura
3. Debates de generalización y sistematización de procesos
4. Investigaciones y trabajos cartográficos del área
5. Levantamiento documental de hechos históricos

**GRÁFICO 22**  
**Organiza actividades grupales, según directores, alumnos y docentes del Distrito Educativo 08-06, Republica Dominicana 2008**



Al cuestionar al personal docente sobre la frecuencia con que se organizan actividades grupales durante el proceso educativo de las Ciencias Sociales, un alto porcentaje (61.1%) considera que siempre se organizan, y un porcentaje regular (38.9%), expresó que a veces y nunca. Al hacerles la misma pregunta a los directores, un alto porcentaje (71.4%) contestó que siempre se organizan actividades grupales, siendo regular el porcentaje (28.6%) que considera que a veces y nunca se organizan. No obstante, al preguntársele a los alumnos sobre la organización de estas actividades grupales, un porcentaje regular (38.4%) expresó que nunca se organizan; para otro porcentaje alto de alumnos (61.6%) siempre y a veces se se organizan. (Ver gráfico 22)

**CUADRO 20**

**Realiza Informes de lectura, según directores, alumnos y docentes del  
Distrito Educativo 08-06, República Dominicana  
2008**

Opciones	Docentes		Directores		Alumnos	
	Frec. Abs	Frec. Rel	Frec. Abs	Frec. Rel	Frec. Abs	Frec. Rel
Siempre	12	70.6%	8	57.1%	112	36.5%
A veces	6	29.4%	4	28.6%	76	24.8%
Nunca	0	0	2	14.3%	119	38.7%
Total	18	100	14	100	309	100

Se le cuestionó a los y las docentes, que si se realizan informes de lectura en el proceso educativo de las Ciencias Sociales, del primer curso del Nivel Medio, a lo cual un porcentaje alto (70.6%) contestó que siempre y un porcentaje regular (29.4%) expresó que a veces lo realizan. Por otra parte, un porcentaje regular de los directores (57.1%) dijo que siempre los alumnos realizan informes de lectura, siendo regular también el porcentaje de ellos (42.9%) que dijo que a veces y nunca lo realizan. Cuando fueron cuestionados los alumnos, un porcentaje regular (38.4%) expresó que éstos nunca se realizan; mientras que para un porcentaje alto (61.6%), siempre y a veces se realizan (Ver cuadro 21)

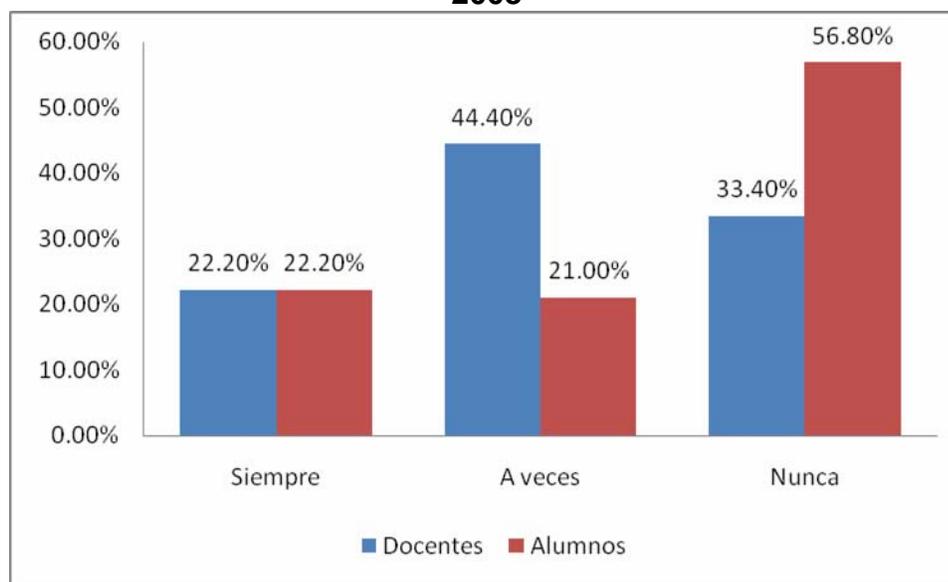
**CUADRO 21**  
**Realización de debates en el aula, según alumnos y docentes del Distrito Educativo 08-06, República Dominicana, 2008**

Opciones	Docentes		Alumnos	
	Frec. Abs.	Frec. Rel.	Frec. Abs.	Frec. Rel.
Siempre	6	33.3%	98	31.0%
A veces	9	50.0%	66	20.9%
Nunca	3	16.6%	152	48.1
Total	18	100	309	100

Al cuestionar a docentes sobre la realización de debates en el aula, un porcentaje regular (50%) contestó que siempre se realizan; mientras que un porcentaje regular también (50%) expresó que a veces y nunca se realizan debates de generalización y sistematización de procesos con los alumnos. A la misma pregunta un porcentaje regular de los alumnos (48.1%), contestó que nunca se realiza esta actividad; y otro porcentaje regular (51.9%) expresó que siempre y a veces se realizan.

**GRÁFICO 23**

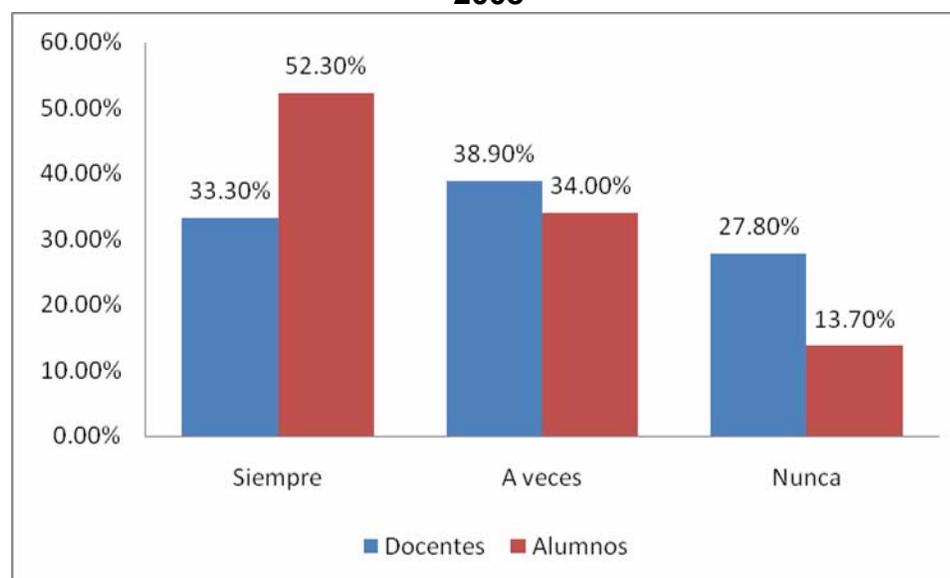
**Realiza investigaciones y trabajos cartográficos, según directores, alumnos y docentes del Distrito Educativo 08-06, República Dominicana 2008**



Al preguntar a los docentes sobre la realización de investigaciones y trabajo cartográfico del área de Ciencias Sociales, un porcentaje regular (22.2%) afirmó que siempre los alumnos realizan este tipo de actividad y un porcentaje alto (67.8%) considera que a veces y nunca se realizan.

A la misma pregunta, un porcentaje regular de los alumnos (43.2%) respondió que siempre y a veces realizan este tipo de actividades, siendo regular el porcentaje (56.80%) que considera que nunca.

**GRÁFICO 24**  
**Levantamiento documental según alumnos y docentes del Distrito**  
**Educativo 08-06, República Dominicana**  
**2008**



Al cuestionar al personal docente respecto a que si realizan levantamiento documental de hechos históricos; un porcentaje regular (33.30) dijo que siempre se realizan, siendo alto el porcentaje de los docentes (66.7%) que entiende que a veces y nunca. A la misma pregunta un porcentaje regular de los alumnos (52.3%) considera que siempre realizan levantamiento documental de hechos históricos; y es regular el porcentaje (47.3%) que considera que se hace a veces y nunca. (Ver gráfico 24)

**Tabla N°25**  
**Valoración global de la variable 6: Actividades**

<b>Indicador</b>	<b>Hallazgos encontrados</b>
<b>1: Organización de actividades grupales durante el proceso educativo de las Ciencias Sociales</b>	<p>Para un alto porcentaje del personal docente se organizan actividades grupales durante el proceso educativo de las Ciencias Sociales.</p> <p>Un alto porcentaje de los directores contestó que siempre se organizan actividades grupales.</p> <p>Un porcentaje bajo de los alumnos expresó que siempre y a veces se organizan las actividades grupales.</p>
<b>2: Realización de los informes de lectura</b>	<p>Un alto porcentaje del personal docente opina que siempre se realizan informes de lectura en el proceso educativo de las Ciencias Sociales, del primer curso del Nivel Medio</p> <p>Para un porcentaje regular de directores siempre los alumnos realizan informes de lectura</p> <p>Un porcentaje regular de alumnos considera que siempre se realizan informes de lectura en el proceso educativo de las Ciencias Sociales</p>
<b>3: Debates de generalización y sistematización de procesos</b>	<p>Un porcentaje regular de docentes opina que siempre se realizan debates en el aula.</p> <p>Un porcentaje regular de los alumnos contestó que siempre y a veces se realizan debates en el aula.</p>
<b>4: Investigaciones y trabajos cartográficos del área</b>	<p>Un porcentaje alto del personal docente considera que a veces y nunca se realizan investigaciones y trabajos cartográficos del área de Ciencias Sociales</p> <p>Un porcentaje regular de alumnos respondió que nunca realizan investigaciones y trabajos cartográficos del área de Ciencias Sociales.</p>
<b>5: Levantamiento documental de hechos históricos</b>	<p>Un porcentaje alto de docentes, alumnos, consideran que a veces y nunca se realiza levantamiento documental de hechos históricos.</p> <p>Un porcentaje regular de alumnos considera que siempre realizan levantamiento documental de hechos históricos</p>

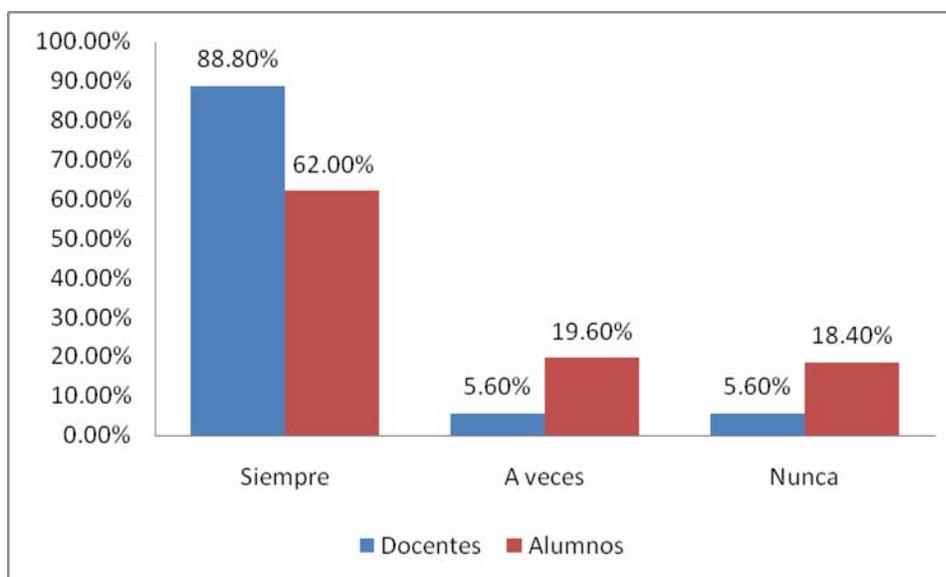
#### **4.7 Variable evaluación de los aprendizajes**

##### **Indicadores**

1. Evaluación orientada a verificar el logro de los propósitos educativos, retroalimentación del proceso educativo y toma de decisiones
2. Se promueve la auto evaluación de los alumnos.
3. Propicia la coevaluación entre los alumnos.
4. Calificación al final de cada mes o período es obtenida solamente de los exámenes

5. Evaluación de los aprendizajes de los alumnos solo es realizada por el profesor

**GRÁFICO 25**  
**Evalúa y orienta al logro de los propósitos educativos, según alumnos y docentes del Distrito Educativo 08-06, República Dominicana 2008**



Al preguntar al personal docente que si la evaluación está orientada a verificar el logro de los propósitos educativos, retroalimentar el proceso educativo y a la toma de decisiones, un porcentaje altísimo (88.8%) respondió que siempre se orienta a verificar el logro de los propósitos educativos, a retroalimentar y a la toma de decisiones, siendo bajo el porcentaje (11.2%) que la considera a veces y nunca. Al hacerles la misma pregunta a los alumnos un alto porcentaje de los mismos (62%) expresó que la evaluación siempre está orientada a verificar el logro de los propósitos educativos, siendo regular el porcentaje (38%) que la considera a veces y nunca.

**CUADRO 22****Fomento de la auto evaluación, según directores, alumnos y docentes del Distrito Educativo 08-06, Republica Dominicana, 2008**

Opciones	Docentes		Alumnos	
	Frec. Absoluta	Frec. Relativa	Frec. Absoluta	Frec. Relativa.
Siempre	8	44.4%	111	35.5%
A veces	6	33.3%	102	32.6%
Nunca	4	22.2%	100	31.9%
Total	18	100	309	100

Al preguntarle al personal docente que si se promueve la auto evaluación en el proceso educativo de las Ciencias Sociales, un porcentaje regular (44.4%) dijo que siempre se promueve; mientras que un porcentaje regular también (55.7%) considera que se promueve a veces y nunca. A la misma pregunta, un porcentaje regular de los alumnos (35.5%) dice que se promueve siempre, siendo alto el porcentaje de alumnos (64.5%), que entiende que es a veces y nunca. ( Ver cuadro 23)

**CUADRO 23****Coevaluación, según alumnos y docentes del Distrito Educativo 08-06, Republica Dominicana, 2008**

Opciones	Docentes		Alumnos	
	Frec. Absoluta	Frec. Relativa	Frec. Absoluta	Frec. Relativa.
Siempre	6	33.3%	81	25.7%
A veces	8	44.4%	99	31.4%
Nunca	4	22.2%	135	42.9%
Total	18	100	309	100

Al preguntar al personal docente que si se propicia la coevaluación, entre los alumnos y alumnas, un porcentaje regular (33.3%) considera que siempre se propicia; de igual manera un porcentaje alto (66.7%) considera que a veces y nunca ocurre la coevaluación. A esa misma pregunta, un porcentaje regular de

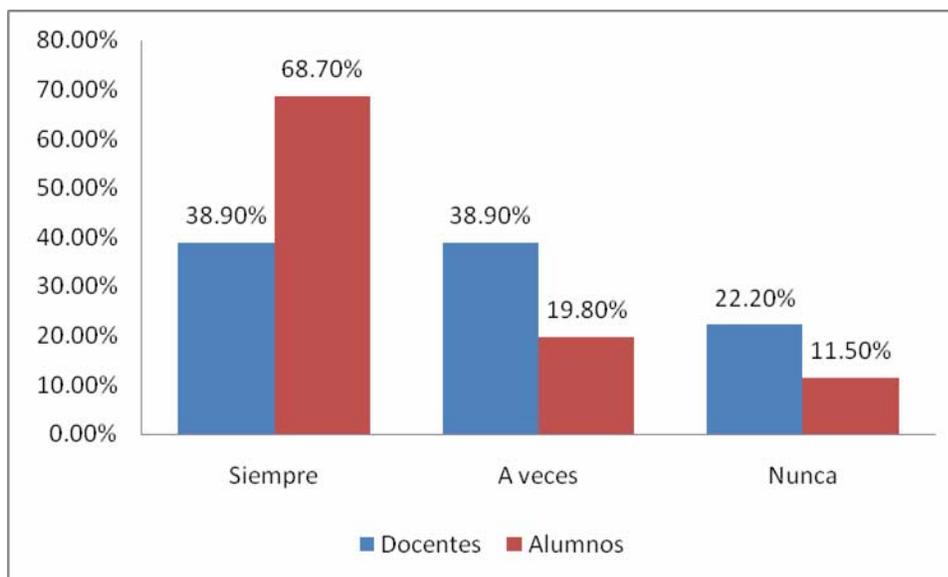
alumnos y alumnas (42.9%) considera que nunca se propicia la coevaluación entre los alumnos; para un porcentaje regular también (57.1%) a veces y siempre ocurre la misma. (ver cuadro 23)

**CUADRO 24**  
**Calificación al final de período según alumnos y docentes del Distrito**  
**Educativo 08-06, Republica Dominicana**  
**2008**

Opciones	Docentes		Alumnos	
	Frec. Abs.	Frec. Rel.	Frec. Abs.	Frec. Rel.
Siempre	4	22.2%	91	29%
A veces	2	11.1%	76	24.2%
Nunca	12	66.7%	147	46.8%
Total	18	100	309	100

Al cuestionarse al personal docente si la calificación final de cada mes o periodo solo es obtenida de los exámenes, un alto porcentaje (66.7%) respondió que nunca; mientras que un porcentaje regular (33.3%) entiende que siempre y a veces. A la misma pregunta un porcentaje regular de los alumnos (46.8%) contestó que nunca la calificación final de cada mes o periodo es obtenida solo de los exámenes; mientras que también un porcentaje regular (53.2%) considera que siempre y a veces. (Ver cuadro 25)

**GRÁFICO 26**  
**Evalúa los aprendizajes de los alumnos, según alumnos y docentes del**  
**Distrito Educativo 08-06, República Dominicana**  
**2008**



Se le preguntó al personal docente si la evaluación solo era realizada por ellos en el primer curso del Nivel Medio en el área de Ciencias Sociales, a lo cual, un porcentaje regular (38.9%) respondió que siempre es realizada por ellos, siendo alto el porcentaje (61.1%) que dijo que a veces y nunca. A la misma pregunta un alto porcentaje de los alumnos (68.7%) expresó que siempre la evaluación de los aprendizajes en ese nivel solo la realiza el o la docente, siendo regular el porcentaje (31.30%) que considera que a veces y nunca se realiza (ver gráfico 26)

Tabla N°26

## VALORACION GLOBAL DE LA Variable 7: Evaluación

Indicador	Hallazgos encontrados
<p><b>1: Evaluación orientada a verificar el logro de los propósitos educativos, retroalimentar y a la toma de decisiones</b></p>	<p>Un porcentaje altísimo del personal docente respondió que siempre se orienta a verificar el logro de los propósitos educativos, a retroalimentar el proceso educativo y a la toma de decisiones.</p> <p>Un alto porcentaje de los alumnos expresó que la evaluación siempre está orientada a verificar el logro de los propósitos educativos.</p>
<p><b>2: Se promueve la auto evaluación de los alumnos</b></p>	<p>Un porcentaje regular del personal docente dice que a veces y nunca se promueve la auto evaluación en el proceso educativo de las Ciencias Sociales.</p> <p>Un porcentaje alto de alumnos dice que a veces y nunca se promueve la auto evaluación en el proceso educativo de las Ciencias Sociales</p>
<p><b>3: Propicia la coevaluación entre los alumnos</b></p>	<p>Para un porcentaje alto del personal docente a veces y nunca se propicia la coevaluación, entre los alumnos.</p> <p>Un porcentaje regular de los alumnos dice que a veces y nunca se propicia la coevaluación entre ellos.</p>
<p><b>4: Calificación al final de cada mes o período es obtenida solamente de los exámenes</b></p>	<p>Un alto porcentaje del personal docente dice que a veces y nunca la calificación final de cada mes o periodo es obtenida solo de los exámenes.</p> <p>Un porcentaje bajo de los alumnos dice que la calificación final de cada mes o periodo es obtenida solo de los exámenes;</p>
<p><b>5: Evaluación de los aprendizajes de los alumnos solo es realizada por el profesor</b></p>	<p>Un porcentaje bajo del personal docente considera que la evaluación es realizada por ellos en el primer curso del Nivel Medio en el área de Ciencias Sociales.</p> <p>Un porcentaje alto de los alumnos expresó que la evaluación de los aprendizajes en ese nivel siempre y a veces la realiza el profesor.</p>

## **4.2 ANÁLISIS CUALITATIVO**

Para obtener otra visión de la temática en estudio y complementar el estudio cuantitativo realizado al proceso educativo de las Ciencias Sociales en el Primer curso del Primer Ciclo del Nivel Medio y su correspondencia con lo que establece el Currículo Oficial, en los Liceos del Distrito Educativo 08/06 de la Regional de Santiago, la investigadora eligió uno de los centros educativos y llevó a cabo un estudio de caso para el que tuvo en cuenta los elementos del currículo, tales como los contenidos educativos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la interdisciplinariedad como estrategia metodológica y además se observó qué papel juega el docente en el proceso educativo. Como categoría de análisis, el papel del docente, la interdisciplinariedad, los contenidos educativos y las estrategias que en este enfoque cualitativo pasaron a ser las categorías por observar.

### **4.2.1 Categoría 1: PAPEL DEL DOCENTE CUANDO ENSEÑA CIENCIAS SOCIALES**

En cuanto al perfil del docente que plantea el Currículo del Nivel Medio (1995) se refiere a los valores, actitudes y competencias que éste debe poseer para poder cumplir con su papel de guía y facilitador del proceso. Además, los sitúa como una persona democrática, crítica y solidaria, con capacidad de interacción con los alumnos y el entorno. Lo proyecta como un ser capaz de mostrar su calidad humana, con dominio de saberes. Sus competencias lo mantienen en un constante desarrollo, por lo que todo esto se enmarca dentro de tres aspectos relevantes: valores y actitudes, y competencias, tales como intelectuales, sociales y actitudinales.

#### 4.2.1.1 Tipo de proceso educativo

En las observaciones realizadas durante el proceso educativo de las Ciencias Sociales, la investigadora pudo constatar que, la docente se inclina más por instruir, teniendo como base el libro de texto. Se observó la repetición junto con los alumnos y alumnas de los contenidos del libro de texto. En este proceso ella tuvo el protagonismo de explicar la clase, los alumnos desde sus asientos se limitaron a repetir parte del contenido, siendo ella el centro de dicho proceso, más bien fue una instructora que mediadora del proceso educativo. Por lo que se manifiesta una participación pasiva de los alumnos. (Ver foto anexa). No pone fecha en la pizarra ni el tema a tratar en el día. La mayoría de las veces se presentó al aula con una actitud autoritaria.

Siempre que los alumnos muestran una actitud pasiva en el proceso educativo, como en el caso del proceso enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales (caso observado), es porque no se han creado los ambientes de aprendizajes adecuados para despertar el interés de los mismos por el área en cuestión. No es lo mismo explicar una clase por parte del profesor, que incentivar un ambiente de aula donde se propicie la creatividad y la criticidad por parte de los alumnos. A través de esta práctica se obtiene más conciencia del conocimiento adquirido. En este caso objeto de observación, la investigadora infiere que más que facilitadora y mediadora la docente fue una instructora.

Un ejemplo ilustrativo es el siguiente. En una ocasión dice la profesora. ***Como todo eso está dado ya, vamos a sacar los cuadernos y copien para la próxima clase lo siguiente:***

***¿Qué son las coordenadas?***

***¿Qué son meridianos?***

***¿Qué es longitud?...***

Este tipo de pregunta no conlleva a ningún análisis, por lo tanto no tienen ninguna dificultad sus respuestas. El contenido se presenta muy artificial; solo se

toman en cuenta conceptos y está en desacuerdo con el enfoque constructivista y la concepción de aprendizaje significativo asumida en el currículo dominicano.

Este proceso se contradice con los planteamientos de Tunstrem, C. (2008), donde enfatiza que el aprendizaje se facilita cuando el estudiante participa responsablemente en el proceso mismo, asignando a la enseñanza un papel estimulador.

#### **4.2.1.2 Actitud de la docente frente a los alumnos**

En el Currículo oficial, el docente se perfila como una persona crítica, democrática y solidaria capaz de interactuar con los alumnos y los demás integrantes de su entorno, a través de un proceso creativo y participativo, deberá demostrar calidad humana, dominar saberes, valores y actitudes. Sin embargo, en el caso objeto de estudio se observó que la docente no propició la discusión de los temas, sino que se centraba en corregir los cuadernos, poner cuestionarios y presentación de exposición por parte de los alumnos, quienes repetían los mismos contenidos sin espacio al debate y al diálogo sobre el tema. Más bien considera que esos procesos no se dan debido a la sobrepoblación de alumnos (55), y por el poco tiempo con que cuenta no permite profundizar los temas, por lo que ella se concentró en que el aula no se volviera un caos, predominando los mandatos imperativos.

Ejemplo: ***La profesora pregunta: ¿Quién me habla del Descubrimiento? ¡Hable usted!*** (señalando de forma arbitraria a un alumno en específico)

A juicio de la investigadora, esta pregunta no está bien dirigida, pues de esta forma lleva al estudiante y a la estudiante a repetir contenidos sin sentido, porque no se especificó lo que se quería de ese tema.

La investigadora considera que la superpoblación no era motivo para no fomentar un ambiente de participación entre los alumnos y motivar un dialogo de saberes en el aula donde se propicie la curiosidad por los temas tratados y de ahí, que todos pudieran expresarse críticamente en un ambiente de confianza y democracia, lo que permitiría estimular la curiosidad de los alumnos a través de preguntas y situaciones que lo llevaran a la reflexión.

En el aula estuvieron ausentes las situaciones de aprendizajes que llevaran a los alumnos a tener una participación abierta y de respeto, sino que la docente era quien ordenaba; pero inmediatamente se ofrecía un comentario o sugerencia.

A los alumnos se les ordenaba hacer silencio, pues no podían salirse de lo que se estaba hablando. ***En una ocasión, un alumno comenta en el curso, (pero antes le pide permiso a la profesora), que los chinos crearon un computador donde las personas que saben inglés pueden fácilmente aprender su idioma a partir de un software,*** debido a que él había visto un documental al respecto y la profesora le contestó: ***“Ustedes saben mucho, vamos a dejar a China ahí y vamos a otra cosa.”***

La investigadora considera que al alumno no se le permitió que se expresara libremente sobre ese saber, que él mismo querría compartir con los demás.

Aunque para Arton, (2008) un profesor resulta sumamente complicado y difícil, tener que lidiar con 40 y 50 adolescentes cada día en un salón de clases por espacio de varias horas y además dijo entre otras cosas en su conferencia en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra que es necesario un cambio de paradigma en la escuela y pasar de la obediencia pura y simple, al respeto mutuo entre alumnos y profesores.

En los fundamentos I y II del Currículo uno de los fines de la educación dominicana es formar un individuo con una actitud crítica, democrática,

participativa. Por lo que debe ser esta la actitud de la docente en este proceso; es decir, enseñar con el ejemplo.

Existe una contradicción de lo que se hace en el aula y lo que plantea Gimeno, M. (2001) cuando plantea que las Ciencias Sociales desde los procesos educativos, tiene la finalidad de fortalecer la democracia y la constitución de sujetos democráticos desde la escuela.

#### 4.2.1.3 Creación de un espacio tipo aula taller

Se considera un aula taller cuando los alumnos trabajan procedimientos y acciones que lo van a llevar a un aprendizaje práctico; pero en cuanto al proceso educativo de Ciencias Sociales, en cada una de las clases observadas fue una constante que la docente al llegar al aula, realizara el pase de la lista de los alumnos, y posterior a ello, impartir la clase de una forma tradicional, preguntar un cuestionario a los alumnos y alumnas, exponer lo que habían aprendido del libro, acción que previamente se le había asignado, por lo que las clases se convirtieron en procesos monótonos y pasivos. En este sentido no se visualizó un ambiente creativo y áulico de innovaciones pedagógicas.

Por ejemplo, la profesora llegaba al aula y decía: ***“Vamos a pasar la lista, pongan atención... diciendo: número 1,2,3...” y así sucesivamente, continuaba preguntando: ¿Qué tenemos para hoy?” – Los alumnos respondían a coro el tema.*** A partir de ahí, se repetía la clase o se ponía a completar un cuestionario y de vez en cuando la profesora decía: ***“¡Silencio...”*** quizás nadie estaba hablando, pero se percibía como una forma de llamar la atención. En esta parte planteada no hubo dinaContinúa diciendo Prats, (2005) en su análisis, que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe incluir la explicación de preguntas abiertas que desafíe el pensamiento de los alumnos, y para actuar al respecto, él propone que los docentes necesitan aprender a formular preguntas que promuevan discusiones, en lugar de aquellas que simplemente comprueben si los alumnos

leyeron el capítulo, o que se dirijan a las clases haciendo conclusiones que han sido realizadas por los docentes.

- Para volver reales los conceptos que se han enseñado en Ciencias Sociales, se debe comprometer la participación activa de los alumnos, no sólo en el aula de clase sino también en la comunidad, ésta es una forma de profundizar en el conocimiento.
- Las Ciencias Sociales deben comprometer a los alumnos tanto en indagación independiente, como en aprendizaje cooperativo para desarrollar en ellos hábitos y habilidades necesarios para el aprendizaje responsable, a lo largo de toda la vida.
- Las Ciencias Sociales deben comprometer a los alumnos con la lectura, la escritura, la observación, la discusión, el debate para asegurar su participación activa en el aprendizaje.
- El aprendizaje en Ciencias Sociales debe construirse sobre el conocimiento previo de los alumnos, tanto en sus vidas como de sus comunidades, en lugar de asumir que nada saben sobre el tema.
- Las Ciencias Sociales deben explorar las diversas culturas de un país, incluyendo los antecedentes propios de los alumnos y la comprensión de la forma de relacionar otras culturas a varios conceptos de las Ciencias Sociales.

No se verificó dinamización, ni interacción entre docente– alumnos, si no más bien, un proceso repetitivo y sin razonamiento lógico. En el aula no se dieron procesos interactivos, ya que los alumnos se concretaron a repetir los contenidos del libro, cada quien en sus asientos. A estas intervenciones no se le hacían réplicas ni sugerencias, sino que todo se daba por bueno y válido. En el

escenario de aula se exigía un silencio y si alguien quería intervenir se llamaba un vez más al silencio lo que limitó la participación y la interacción entre alumnos-alumnos y alumnos-docente, aún cuando el currículo contempla que en los procesos de aprendizajes se privilegie la participación, la práctica para la convivencia y el consenso en la interacción con el entorno.

Todas las actividades que programa el docente deben ser debidamente intencionadas y sistematizadas de tal forma que el alumno aprenda haciendo, convirtiéndose así el espacio áulico en un taller.

Al entrevistar a la docente sobre si las actividades programadas en el aula se correspondían con las establecidas en el currículo donde los alumnos aprendieran haciendo, ella respondió de la siguiente manera: ***“En parte se corresponden porque no se tienen los recursos para daar una clase como debiera de darse”***. En ese mismo orden, a la profesora se le solicitó que mencionara algunas de las actividades que ella desarrollaba con los alumnos y expresó: ***“La conversación. Además dijo que el tema que se aprende es el que se habla en el aula.”***

En tal sentido, Santrock, J. (2002) plantea que ayudar a los alumnos a pasar más tiempo en el aprendizaje y menos tiempo en comportamiento no dirigido, ayuda a los alumnos a un desarrollo práctico en los trabajos de aula.

#### **4.2.1.4 Tipo de comunicación con las partes**

La acción comunicativa representa un papel de suma importancia para todo docente. Cabe destacar que, aunque el docente cumple muchas otras funciones dentro del aula, no debe obviar que es esencialmente un ser humano que participa directamente en el desarrollo de las nuevas generaciones. Sin embargo, la comunicación entre la docente y los alumnos, de acuerdo con lo observado por la investigadora fue limitada e impersonal, en tanto que, se redujo a llamar a los alumnos por número, no por su nombre, los únicos contactos

cercanos que se presentaron durante las observaciones, fueron en el momento de llevarle el cuaderno a su escritorio para la corrección del mismo. No se paseaba entre las filas y lo conversado era sobre el tema del día.

Es notoria la posición de la docente en el aula, está ubicada en una esquina del aula, tal como se puede observar en la foto. Esa distancia física es un reflejo de la distancia relacional que se experimenta en el aula entre docente y alumnos. Lo que es un indicador de la lejanía que ella mantiene de sus alumnos, además de la posición de autoridad que se refleja.



***Un ejemplo ilustrativo:*** “En un momento la docente comentó: ***“Yo no puedo pasar la lista hablando; le estoy dando parte de mi tiempo.”*** Es decir, la comunicación se manifestaba en dar las clases y los alumnos en responder al pase de lista y salir del aula. En cambio, la comunicación informal estudiante – estudiante fue fluida y efectiva, misma que se pudo comprobar cuando la docente no había llegado aún al aula. De igual manera, se mostraron abiertos y receptivos a las intervenciones de la investigadora.

En los Fundamentos del currículo, tomo I y II, en su práctica pedagógica lo que se espera del docente es que juegue un papel activo en la promoción de

aprendizaje significativos, propiciando el desarrollo de valores, actitudes y normas dirigidas en la formación de sujetos democráticos, libres, con capacidad de dialogar con su realidad cercana y lejana, promover cambios y proponer soluciones a problemas personales y sociales.

Mientras que para Sarramona, J.: (1988, 1986), según la perspectiva constructivista, la comunicación educativa constituye el proceso mediante el cual se estructura la personalidad del educando; lográndose a través de las informaciones que este recibe y reelaborándolas en interacción con el medioambiente y con los propios conceptos construidos. Dicho esto, el proceso de aprendizaje no es reducible a un esquema mecánico de comunicación.

#### **4.2.1. 5 Planificación del proceso educativo**

La planificación del proceso educativo, es fundamental para el logro de los objetivos. Al entrar al aula le fue solicitada a la docente la planificación por la investigadora (ver planificación anexa) la cual la mostró a las dos semanas después de ser solicitada. Este plan anual contenía todos los componentes del diseño curricular, excepto la evaluación.

Ahora bien, no estaba clara la planificación por día, ni por unidad. Sino que la planificación diaria que ella utilizó solo consistía en una serie de preguntas o cuestionarios de los contenidos que iban a ser tratados ese día, sin ningún otro elemento para el logro de los objetivos. Durante la observación no se aplicaron las estrategias que se planificaron, ni las actividades. No se integraron los ejes transversales, por lo que la investigadora considera que se elabora como un requisito del centro y se queda en la formalidad, porque en el aula se trabaja con contenidos de forma tradicional, sin tener en cuenta lo planificado. Los alumnos y alumnas repiten el tema del libro. Por ejemplo: En una ocasión, la profesora pregunta *¿De qué hablábamos ayer?*, entonces cuando los alumnos contestan: *“Del Islam”*; la profesora hizo un gesto, abrió su libreta, y no profundizó, es decir no dio respuesta, solo comprobó.

Este procedimiento de la docente no es coherente con lo que plantea Santrock, J. (2002). El planeamiento es un aspecto fundamental: la planeación instruccional consiste en desarrollar sistemáticas y organizadas estrategias para planear las lecciones. Propone cinco niveles en el planeamiento: el planeamiento anual, la planeación por periodo, planeacion de unidades, planeacion semanal y planeacion diaria. Sin embargo, la docente solo cumplió con la planificación anual.

#### **4.2.1.6 Uso de medios tecnológicos y didácticos**

En cuanto al uso de medios tecnológicos en el proceso educativo de las Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo, la investigadora constató, durante las 15 observaciones, la no utilización de los mismos en el aula. Tampoco se asignó como tarea una búsqueda de informaciones relativas a los temas de clases por Internet.

En relación al uso de los medios didácticos, estuvo limitada al uso del libro de texto, cartulinas, cuadernos, y pizarra, sin tomar en consideración la utilización de otros medios didácticos como son los mapas, globos, periódicos, otras fuentes, murales, carteles, fotografías, filmica, entre otros, aún sabiendo que en el centro se dispone de un laboratorio de computadoras, biblioteca y otros, por lo que estos procesos continúan impartándose de forma tradicional.

La investigadora considera que si bien el centro dispone de los recursos informáticos y otros que están a la disposición de la docente, éstos no son utilizados óptimamente. En ese sentido, el Fundamento del Currículo, tomo II (1994) especifica que la ciencia y la tecnología es un eje transversal y se priorizan en él leyes, sistemas y métodos que puedan ser dominados a partir de la cultura de los sujetos, de los saberes y sus modos de ser y hacer

#### 4.2.1.7 Manejo del tiempo

En cuanto al tiempo dedicado a la docencia, se observó que la docente llegó en varias ocasiones tarde al aula, con justificaciones. En tres oportunidades no se impartió docencia por diferentes causas según la docente, en una ocasión fue la muerte de la madre del Director, otra, porque había reunión de la cooperativa de docentes, otra porque la docente debía ir a la Secretaría de Estado de Educación a buscar unos incentivos propuestos a los docentes del sector público. Al observar el horario de clases se comprobó que se cumple con lo establecido en el currículo de destinar 4 horas semanales a las Ciencias Sociales, pero esto no significa que se aprovechen estas horas a cabalidad. Se evidenció pérdida de tiempo durante el proceso.

Por ejemplo: ***“Debo ir a Santo Domingo; por tanto, no daré clase, mañana.”*** En otra oportunidad dijo: ***“El jueves debo participar en una reunión de la cooperativa y no habrá docencia en el centro.”***

Todas esas interrupciones de docencia implican pérdida de tiempo asignado. Se comprobó que el tiempo de clase que se dio en el aula observada no era suficiente para el logro de objetivos y metas.

A partir de las observaciones hechas en el aula el proceso educativo en las Ciencias Sociales, se puede concluir que el docente asume un papel caracterizado por desempeñarse como instructor más que mediador del aprendizaje, en el cual no muestra una actitud democrática, ni hay una relación comunicativa flexible, más bien marca una distancia entre el docente y los alumnos y alumnas.

El proceso educativo se caracterizó por carencia de dinamismo de interactividad y ningún uso de herramientas tecnológicas y medios didácticos. Tanto así que se concretó al uso del libro de texto. El tiempo se vio afectado en algunas ocasiones, presentándose justificación de ello. Al respecto, una investigación realizada por la Secretaría de Estado de Educación en el año 2000, (pp. 20-40)

a través de la cual se hizo un monitoreo curricular en el Nivel Medio, sector público, se determinó que hay una administración deficiente del tiempo.

En el nivel central se observó una creciente anarquía en el cumplimiento de los horarios y el calendario escolar antes, durante y después de los ejercicios de evaluación sumativa a que son sometidos los alumnos. Se dispone de horas y días de asueto no contemplados, lo mismo que a la víspera de vacaciones o al inicio o reinicio de la docencia, según apunta el investigador.

En la opinión editorial del periódico Hoy (2008, p.15-A) se resalta el incumplimiento del calendario escolar en las escuelas públicas del país. De acuerdo con los resultados de la encuesta Gallup (2207) en las escuelas públicas del país reimpartieron un promedio de tres horas de docencia diaria.

El plantear soluciones al incumplimiento del calendario escolar sin tomar en cuenta el estado de la economía del país equivale a dejar que las cosas sigan como están y a que la Secretaría de Estado de Educación continúe pagando las horas de clase que no se están dando. Por otra parte, aunque se tiene claramente establecido el tiempo para las Ciencias Sociales, se constató una pérdida de tiempo de 4 a 5 horas durante las observaciones justificadas por diferentes motivos.

Tabla N°27.

## VALORACION GLOBAL DE LA CATEGORIA DE ANALISIS

**Categoría 1: Papel del docente cuando enseña ciencias sociales**

Subcategorías de la variable 1 “....”	Hallazgos encontrados
<b>1.1 Tipo de proceso educativo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Instructora del conocimiento</li> <li>2. Protagonista del proceso</li> <li>3. Participacion pasiva de los alumnos</li> <li>4. Ambiente áulico de connotacion rígida</li> </ol>
<b>1.2 Actitud de la docente</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mandados imperativos</li> <li>2. Actitud autoritaria</li> <li>3. Poca participacion del grupo de alumnos</li> </ol>
<b>1.3 Creación de un espacio tipo aula taller</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Proceso monótono</li> <li>2. Tradicionalista</li> <li>3. Ausencia de procesos interactivos</li> </ol>
<b>1.4 Tipo de comunicación con las partes</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ausencia de interaccion docente- alumno</li> <li>2. Comunicación adecuada entre alumnos</li> </ol>
<b>1.5 Planificación del proceso educativo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presenta planificacion, pero la misma se implementó parcialmente</li> </ol>
<b>1.6 Uso de medios tecnológicos y didácticos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Ausencia del medio tecnológico</li> <li>3. Uso excesivo del libro de texto</li> <li>4. Uso inapropiado de mapas</li> </ol>
<b>1.7 Manejo del tiempo</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Manejo inadecuado</li> <li>2. Se observó pérdida del mismo</li> </ol>

**4.2.2. Categoría Contenidos Educativos**

En cuanto a los contenidos educativos, éstos están declarados en el currículo (1995) como mediadores de aprendizajes y se conciben como elementos necesarios para la interacción de los procesos interactivos. Son actitudes, normas y procedimientos que inciden en el proceso de desarrollo de los individuos poniéndolos en condiciones de participar en la sociedad como ente protagónico.

#### 4.2.2.1 Conocimientos previos

En relación con la observación no participante que hiciera la investigadora en el primer curso del primer ciclo del área de Ciencias Sociales, se pudo constatar que la docente, al iniciar un contenido de Ciencias Sociales no tuvo en cuenta los conocimientos previos que traían los alumnos sobre el mismo, ya que no hubo un cuestionamiento previo en relación con el contenido dado y lo que tenían internalizado los alumnos y las alumnas.

Un ejemplo: ***“Hoy vamos a trabajar con las invasiones árabes... saquen sus libros y cuadernos y contesten las preguntas que les voy a dictar, mientras tanto, yo voy corrigiendo los cuadernos en el orden en que los vaya llamando.”***

En esa actitud no se tomó en cuenta los conocimientos que al respecto el estudiante podría aportar sobre el tema, cuando es sabido que el conocimiento se construye poniendo en contacto los conocimientos previos que se poseen de la temática estudiada con los nuevos.

El trabajo educativo según lo que enfatiza el currículo (1995) debe partir de las necesidades, intereses y conocimientos previos de los alumnos, esos conocimientos previos son tomados en consideración para ser relacionados con los nuevos conocimientos y de esa forma construir nuevos conocimientos. Al no tomarse en cuenta estos conocimientos que traen los alumnos se pierde el enlace entre los conocimientos que ya se tienen, es decir, los que traen los alumnos de su entorno con el nuevo material

Este proceso llevado a cabo por la docente es incoherente con lo que se plantea en el documento *¿Cómo promover la transformación curricular en los centros educativos?* (1996) donde enfatiza que el trabajo educativo debe partir de las necesidades, intereses y conocimientos previos de los y las estudiantes. Los conocimientos son tomados en consideración para relacionarlos con los nuevos conocimientos desplegados en el aula.

Lo realizado por la docente se contradice con lo que plantea el currículo (1995, p. 30) que indica que los conocimientos previos sirven de punto de partida para la interpretación de nuevos saberes y se refieren a las ideas, experiencias y creencias presentes en el alumno al iniciar el nuevo aprendizaje.

#### **4.2.2.2 Dominio de los contenidos**

Los contenidos como saberes culturales expresados en hechos, conceptos, principios, valores, actitudes y procedimientos inciden en el proceso de desarrollo de los individuos y deben privilegiarse aquellos saberes procedentes de la cotidianidad de la vida de los actores. Sin embargo, se pudo observar que la docente domina los contenidos del área, no obstante en los últimos dos años no ha participado en cursos de especialización del área y se contempla que debe mantenerse en constante desarrollo y perfeccionamiento, para estar actualizada en el área que enseña. Por lo que la investigadora considera que el dominio de los contenidos en sus diferentes formas debe aplicarse en las aulas, ya sean estos conceptuales, procedimentales o actitudinales.

Al solicitarle su opinión a la docente sobre si consideraba que los contenidos que se desarrollaban en el aula están orientados hacia el logro de aprendizaje significativo, contestó: “ ***Yo creo que se da dependiendo de la forma de ellos, yo diría que sí***” si se analiza la respuesta de la docente se infiere de inmediato, que ella no respondió adecuadamente a la pregunta, porque no justifica su respuesta, es decir no dice cómo lo hace para que se logre en los alumnos y alumnas una construcción de conocimiento y que sea significativo para su vida.

En cuanto a la construcción del conocimiento a través de los contenidos impartidos, se considera que como este proceso se dio tan mecánico y repetido, esta construcción no fue lograda, ya que no se creó la divergencia, ni el conflicto cognitivo, tampoco la problematización, lo que llevaría a los alumnos y alumnas a sacar conclusiones y a internalizar su propio aprendizaje; es decir, no se asumió la concepción de aprendizaje significativo en este proceso, lo que

significa que el abordaje de los contenidos no se corresponde con la nueva visión innovadora propuesta en el currículo y en especial la orientación que deben tener las Ciencias Sociales.

Se corresponde la concepción de aprendizaje asumida por el docente al impartir los contenidos. En relación con la concepción asumida por el docente, se demostró que en el aula se da una enseñanza conductista, es decir, los alumnos no construyen conocimiento solo se trabajan los contenidos los datos y los conceptos, de forma memorística, y en ningún momento se dio la divergencia ni el consenso, pues todo fue una repetición y memorización de contenidos, esto es justificado por la docente debido a que ella no puede pasar a otro tema sin que los alumnos se hayan aprendido el anterior y por eso ella dedica mucho tiempo a un mismo tema.

Al respecto en el Periódico Diario Libre (2008, p.14) se publicaron los resultados de una evaluación realizada en 16 universidades y que abarcó más de 40,000 alumnos, la misma dio como resultado que la mayoría de los alumnos que ingresan a las universidades del país presentan dificultades en el dominio de los contenidos verbales, matemáticos, en las ciencias naturales y sociales. También indica el periódico que la medición correspondiente al periodo 2007-2008 evidencia que los bachilleres también obtuvieron resultados bajos en las destrezas académicas y la capacidad de resolver problemas, sin embargo, los resultados de la evaluación fueron aceptables en el dominio de aprendizaje y razonamiento, mientras que en flexibilidad mental fueron buenos.

Por otra parte, en el periódico Hoy (2009, p.21-A) en un estudio que hiciera la Asesora del PREAI Flabia Teriji y que fuera publicado en la Sección El País, revela que los maestros no son la clase mejor formada en América Latina y el Caribe, ya que se atribuye que la deficiencia de capacitación a que los gobiernos no reconocen la formación profesional los profesionales como un proceso continuo y más bien la abordan como parte de un esquema fraccionado.

En los fundamentos del currículo, (Tomo II,p.4-11), se indica que a través del proceso educativo de las Ciencias Sociales se pretende contribuir a la conformación de sujetos que utilizando los contenidos de las Ciencias Sociales propicien la valoración crítica de su propia cultura y de otras culturas en particular y así mismo con capacidad y actitud para comprometerse a trabajar por causas justas y solidarias, participando en la creación de cambios culturales y sociales de su comunidad y del país en general.

#### **4.2.2.3 Abordaje de los contenidos**

El abordaje de los contenidos de Ciencias Sociales en el primer curso del Nivel Medio se priorizan el conocimiento de datos y conceptos hechos, orientados a narrar estos datos, hechos y conceptos tal y como estaban en el libro de texto más que el análisis y la confrontación de ideas de los mismos según lo observado por la investigadora.

Por ejemplo: “***Vamos hoy a hablar de las Cruzadas. Entre quiénes se dieron las Cruzadas? En qué siglo usted ubica las Cruzadas?***” En relación con este acontecimiento no se hizo una reflexión profunda sobre este evento, y las consecuencias que estas guerras significaron para el cristianismo, no se creó una situación de diálogo, cuestionamiento ni de análisis a esas guerras religiosas, por lo que los conocimientos se quedaron a nivel de conceptualizaciones y muy superficiales.

Otro ejemplo de pregunta realizada por la profesora es el siguiente:

***Luego que Colón llegó a América, ¿Qué sucedió en estas tierras?***

A juicio de la investigadora, esa pregunta es muy amplia para ser contestada, porque la misma da oportunidad a los alumnos de expresar cualquier concepto al respecto sin que necesariamente se obtenga la respuesta esperada, por lo que se considera mal fundamentada, debido a que se presta a confusiones.

En la entrevista realizada a la docente, se le cuestionó sobre el abordaje de los contenidos, a la que ella se refirió que le daba prioridad a lo conceptual y a los datos, por lo que no se corresponde con lo establecido en el currículo, ya que el mismo se establece que estos dominios conceptuales, procedimentales y actitudinales de los contenidos deben ser entrelazados en el proceso de tal manera que éstos no se orienten por separado.

Cabe destacar que si se toma en cuenta lo que plantea el documento *¿Cómo promover la transformación curricular?* (1996), la docente se contradice con lo que debe ser dicho abordaje. En tal sentido el documento plantea que en la práctica educativa del Nivel Medio promueve aprendizaje significativo referido en valores, actitudes y normas, hechos y conceptos y procedimientos, lo cual favorece la relación del sujeto con su entorno, a través de la guía y orientación del docente.

#### **4.2.2.4 Organización de los contenidos**

Los contenidos en el plan de clase de la docente están organizados en ejes, es decir, un enunciado general que permite articular un conjunto de contenidos en torno a una situación; éstos a su vez se subdividen en ejes transversales y en ejes temáticos. Aunque los contenidos están organizados en el plan de clase teniendo en cuenta la organización en bloques, al impartirlos, la secuencia que se toma en cuenta es la que sigue el libro de texto.

La investigadora notó en las observaciones que los ejes transversales, aunque aparecen en el plan de clase, éstos no se trabajan en el aula, de acuerdo con lo observado. También se observó que los contenidos de Ciencias Sociales están organizados en coherencia con los propósitos educativos del área. Esta orientación de las Ciencias Sociales facilita la formación de sujetos libres críticos, creativos y democráticos de conocimientos significativos de la realidad social, la comunidad, la nación y el mundo; pero se pudo observar que con la

metodología utilizada para llevar a cabo el proceso y la forma en que éste se desarrolló no es posible formar un individuo con estas características, ya que este proceso está fundamentado en una enseñanza memorística y repetitiva de los temas.

Al ser cuestionada la docente sobre la estrategia que utiliza para integrar los ejes transversales en el proceso educativo de las ciencias sociales, respondió: **“...que integra estrategias tales como recuperacion de la percepción individual”**. Y dijo además, **“que ella les pregunta de lo que saben del tema o de ese contenido.”** Por la respuesta dada la investigadora percibe que la docente no tiene conocimiento de lo que se le está preguntando; de lo que se deduce que probablemente los ejes no sean integrados al proceso educativo de Ciencias Sociales.

Se observó en varias ocasiones que se impartía una diversidad de contenidos de historia que estaban fuera de contexto, lo que evidenciaba una falta de planificación y por otra parte lo que indicaba era que se estaba improvisando. En el primer semestre solo se impartieron los contenidos correspondientes a la historia de la civilización, por lo que se evidenció que las asignaturas de Ciencias Sociales no se integraron en el primer ciclo del Nivel Medio.

Se destaca además, que la docente cumple con lo que establece el currículo (1995) con respecto a que en el mismo se priorizan dos estrategias de organización de contenidos. Las mismas son el uso de ejes y bloques de contenidos. En tal sentido, el criterio de selección y organización de los contenidos, previstos en el currículo (1995), se corresponde con lo que tiene plasmado la docente en la planificación, pero no es así con la práctica de aula, ya que en el mismo se establece que se debe tener diferentes criterios en cuanto a la selección de contenidos tomando en cuenta la concepción de educación, los mismos pueden ser válidos en relación con las fuentes y referentes del currículo y que éstos sean actualizados.

Fue muy común que con un mismo tema se durara más de cuatro clases, según consta en las notas crudas, a pesar de que el currículo a través de los contenidos pretende que los sujetos analicen rigurosamente su realidad y se interesen por los problemas sociales de la región, de América y del resto del mundo, y los bloques temáticos que se proponen procuran conducirlos hacia un aprendizaje significativo que permita a los alumnos y alumnas aplicar estos conocimientos en su vida cotidiana, la impresión de la investigadora es que los contenidos impartidos en las clases observadas los análisis, profundización y reflexión de los contenidos no se dan.

#### **4.2.2.5 Aprendizaje de los contenidos**

Los contenidos, son mediadores de aprendizaje significativos y se conciben como elementos fundamentales y necesarios en la interacción de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, cuya construcción y apropiación por los alumnos se consideran esenciales para la formación como sujetos, transformadores de su realidad., sin embargo en el aula observada se evidenció que los contenidos se aprenden de forma memorística y rutinaria, se repite mucho un mismo contenido, predominando el aprendizaje de hechos, datos y conceptos más que los aprendizajes procedimentales y de actitudes.

Un ejemplo: “cuando la docente se detiene a poner cuestionarios como el que sigue a continuación:

- ¿Qué ofrecían los Papas a las cruzadas?*
- ¿Por qué se le llamó Cruzada?*
- ¿Por qué llevaban una cruz en el pecho como distintivo?*
- ¿Qué periodo abarca la guerra de las Cruzadas?*

Este ejemplo evidencia que al impartir los contenidos la docente tuvo en cuenta los contenidos de hechos, datos y conceptos, más que de procedimiento, ya que no se vinculan al modo de hacer, de aprender procedimiento y aprender a diseñar algo. El aprendizaje de procedimiento se puede desarrollar en la acción de reflexionar un tema y de analizarlo.

Al ser entrevistada la docente, sobre el aprendizaje de los contenidos, expresó **“que se da con mayor frecuencia el aprendizaje conceptual, porque se definen los conceptos”**.

En tanto que el currículo (1995) establece que la promoción de aprendizaje de diversos tipos de contenidos: hechos, datos, conceptos, procedimientos y actitudes, requiere de la puesta en práctica de diversas estrategias de enseñanza por parte del docente.

Hay que destacar que la forma en que la docente transmite el aprendizaje de los contenidos se contradice con lo que se plantea en el documento: ¿Cómo promover la transformación curricular en los centros educativos? (1996), debido a que en el mismo se indica que los contenidos del Nivel Medio se asumen como datos, hechos, conceptos, procedimientos, valores, actitudes y normas que posibilitan el desarrollo integral del educando; ésto permite una continua adecuación y actualización de los mismos. Se priorizan tanto los saberes universales como los que se generan a nivel local, regional, nacional o internacional y se favorece la vinculación interdisciplinaria dentro de una misma área. De ahí que el aprendizaje de los contenidos va más allá de los simples conceptos.

**Tabla N°.28  
VALORACION GLOBAL DE LA CATEGORIA DE ANALISIS”**

**2- Los contenidos educativos**

Subcategorías de la variable:	Hallazgos encontrados
<b>1 Conocimientos previos</b>	Ese componente estuvo ausente
<b>2 Dominio de los contenidos</b>	En mayor medida, predominaron los conceptuales
<b>3 Abordaje de los contenidos</b>	Implementación de métodos tradicionales
<b>4 Organización de los contenidos</b>	En bloques de contenidos y coherente con el libro de texto
<b>5 Aprendizaje de los contenidos</b>	Memorístico Repetitivo

### **4.2.3 Categoría Estrategias de Enseñanza-aprendizaje**

La labor docente se ha visto un tanto descuidada en cuanto a la implementación de estrategias de enseñanza – aprendizaje se refiere; debido a que la mayoría de los docentes desconocen en cierta medida dichas estrategias y por tanto, su implementación en el aula es casi nula, teniendo como resultado una problemática educativa, ya que no se desarrolla en el alumno y en la alumna el pensamiento crítico, resolución de problemas y otros aspectos que son importantes para la construcción del conocimiento.

En tal sentido, Navarro, L. (2000) plantea una serie de estrategias de intervención educativa para los aprendizajes de los alumnos en la escuela dominicana y específicamente en el área de Ciencias Sociales, debido a que el currículo obliga a desarrollar nuevas formas de construcción del conocimiento.

#### **4.2.3.1 Tipos de estrategias**

En lo que concierne a las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje, en el primer ciclo primer curso en el área de Ciencias Sociales, se observó que aunque las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje estuvieron presentes en el plan de clase de la docente, tal como establece el currículo, las mismas no se materializaron en el aula. Durante las quince observaciones llevadas a cabo al desarrollo del proceso educativo, las lecciones se caracterizaron por una tendencia a explicar clases a los estudiantes sentados generalmente en sus asientos y con el cuaderno o el libro abierto y otros días a realizar unas exposiciones de temas previamente asignados por la docente, en el cual su desarrollo consistió en que los estudiantes se ponían de pie, sacaban un escrito de tema asignado y lo exponían a los integrantes del curso; pero a esta exposición no le seguía una reacción ni de parte de la docente ni de los alumnos.

Estas exposiciones consistieron en que la profesora llamaba a tres o cuatro alumnos, los cuales se paraban frente a la pizarra con unas notas en un papel y a veces apoyados y apoyadas en un cartel o un mapa para indicar los aspectos más importantes de un contenido específico, generalmente se hacía en todas las clases.

Muchas de estas exposiciones se daban como buenas y válidas solo con que el alumno se refiriera a un hecho o una situación en un solo párrafo. Todo este accionar se hacía de memoria, lo que no se podía equivocar era diciendo algo que no tuviera en el libro. Tampoco no se observaron otro tipo de estrategias ni por parte de la docente ni de los alumnos y alumnas que no fueran las mencionadas anteriormente.

En una ocasión la docente manifestó a la investigadora que en el curso no se podían hacer grupos ni otro tipo de actividades porque el espacio era muy pequeño para 55 alumnos, agregando que ese espacio estaba destinado para guardar materiales y hubo que usarlo para esa aula, por la sobrepoblación de alumnos y alumnas que había llegado al centro, por lo que no habían condiciones para realizar otra cosa y mucho menos el trabajo en grupo.

La investigadora considera que lo manifestado por la docente no era un condicionante para la implementación de diversas estrategias donde se lograrán los aprendizajes de los alumnos y alumnas

En la entrevista no estructurada realizada a la docente, se le solicitó mencionar algunas de las estrategias que utilizaba para la construcción de aprendizaje. Ella respondió: ***“La investigación y la indagación porque ellos buscan, ellos traen.”***

De acuerdo con lo expresado por la docente, ella utiliza como estrategia de aprendizaje la investigación e indagación; pero según lo que se pudo observar, los alumnos solo trabajaban con los libros de texto. Es posible que cuando ella habla de estrategia de investigación e indagación se esté refiriendo a esto, sin embargo se trató, más bien, de tomar ciertos contenidos, decirlos oralmente, desde sus asientos o frente a la pizarra (exposición)

Desde el punto de vista de la investigadora, observado el proceso, y vista la opinión de la docente:

- No se implementaron estrategias para la producción de conocimiento, de análisis, de resolver problemas, o estrategias de proyectos.
- No se utilizan de manera correcta los mapas para la ubicación de países, continentes. Los alumnos y alumnas no se detienen a la observación del mapa sino, que lo hacen de una manera rutinaria.
- No se propicia el trabajo colaborativo, las estrategias de investigación y resolución de problemas pues están ausentes.
- La cotidianidad en el aula es la siguiente: La profesora marca un tema, le proporciona unas preguntas, tipo cuestionario, se las dicta y al otro día los alumnos y las alumnas la exponen., aunque en plan de clase éstas aparecen descritas, las mismas no son implementadas en el aula de una manera tal que lleve a los alumnos a la construcción de conocimiento.

Es importante hacer énfasis en que las estrategias son herramientas utilizadas para desarrollar múltiples capacidades en los alumnos y proveer a través de ellas aprendizajes significativos. Por ejemplo, los trabajos grupales favorecen la práctica de la democracia, desarrollan la creatividad y la búsqueda de soluciones colectivas a los problemas; no cumpliéndose esto en el proceso de aula observado.

Las estrategias que más se aplicaron fueron las expositivas, utilizando recursos orales y materiales escritos (carteles), por los alumnos. En cuanto a retroalimentar el proceso después de las exposiciones, en una ocasión una alumna termina de exponer el tema y dijo: “Hasta aquí mi exposición. La profesora dice: **“Puedes retirarte, excelente exposición”**”.

Aquí no hubo retroalimentación ni aclaraciones de la temática expuesta por parte de la docente, ni a la alumna que terminaba; pero tampoco a los demás alumnos y alumnas espectadoras; si hubo dudas al respecto, no nos enteramos. Todo parece indicar que la docente no ha asumido las estrategias que propone el currículo, pues asumirlas significa transformar las prácticas educativas a partir de lo que en el mismo se establece, lo que implica por parte de la docente promover la autodisciplina, el rigor científico y potenciar el trabajo individual y en equipo, cuestión esta que no ocurrió durante el proceso de aula.

En relación con las estrategias Navarro, (2000) presenta una serie de tareas y actividades que sirven de contexto para el desarrollo de las estrategias de aprendizaje propuestas para las Ciencias Sociales. De igual modo, en el Tomo I de los Fundamentos Teóricos del Currículo (1994) se indica que las diferentes estrategias constituyen una gran gama de alternativas y opciones para producir intervenciones pedagógicas intencionadas que garanticen aprendizajes escolares significativos.

De ahí que las estrategias implementadas por la docente no son coherentes con los distintos planteamientos, tanto de Navarro, (2000) como de los planteamientos del documento Fundamentos I, ya que ella se limitó a escuchar exposiciones, lo que se corresponde con los resultados de la investigación realizada por Martínez, (2000) la cual arrojó que las estrategias más usadas son las exposiciones

#### **4.2.3.2 Tipos de Procesos**

El proceso educativo propicia la interactividad de los actores, ya que todos se convierten en constructores de su conocimiento. Por tanto, su papel activo dentro de ese proceso los lleva a integrar nuevos conceptos, informaciones y nuevas prácticas, así como valores y actitudes.

En las clases observadas prevaleció una constante en los ejercicios rutinarios, tales como que llega la profesora, pasa la lista, ordena que abran los cuadernos, les asigna llenar preguntas de un cuestionario para contestar del libro de texto o simplemente establece que varios grupos expongan de pie la clase asignada, a lo que ella le llama exposición.

La investigadora considera que esos procesos son rígidos e individuales, pues no se observó ningún trabajo grupal ni interactivo, donde solo predominan las órdenes y no se corresponden con lo que plantea el currículo (1995) cuando establece que la escuela es el espacio educativo para el despliegue de la creatividad, donde se fomente el clima de cordialidad, en el cual se socialicen experiencias y se establezcan relaciones interpersonales.

#### 4.2.3.3 Tipo de actividad en el aula

Las actividades que se realizan en el aula deben estar en consonancia con los objetivos de la educación de la nación y concretizados. Sin embargo, en las observaciones de aula no prevaleció la búsqueda de información en el entorno, no se hicieron trabajos grupales, ni trabajo colaborativo (actividades de interacción, hubo ausencia de actividades que llevaran a los alumnos al logro y construcción de conocimientos. La creatividad estuvo ausente tanto por parte de los alumnos y alumnas como de la docente.

Se le preguntó a la docente si las actividades planificadas por ella se correspondían a lo propuesto en el currículo a lo que respondió: *“...Yo considero que en parte sí porque en realidad no tenemos todos los recursos para dar una clase, con proyectores, video, pantalla, película, video...”* Lo expresado por la docente no se corresponde con la pregunta que se le hizo. Por lo que se infiere que lo observado y lo que respondiera la docente entra en contradicción con lo que se enfatiza en el Fundamentos I (1996) que establece que la planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje constituye un reto para la expresión de la creatividad de los maestros, con ayuda de los alumnos y alumnas.

Si se toma en cuenta que las actividades son formas concretas de poner en práctica las estrategias seleccionadas para el tratamiento de ciertos contenidos concretos en situaciones particulares, en el caso observado hubo ausencia de las mismas.

**Tabla 29**  
**VALORACION GLOBAL DE LA CATEGORIA DE ANALISIS**

#### 3-Estrategias de aprendizajes

<b>Sbcategorías de la variable 1 “....”</b>	<b>Hallazgos encontrados</b>
<b>3.1 Tipos de estrategias</b>	Estrategias expositivas
<b>3.2 Tipos de procesos</b>	Ejercicios rutinarios Procesos rígidos e individuales
<b>3.3 Tipo de actividad en el aula</b>	Ausencia de formación de grupos y de trabajo colaborativo

#### **4.2.4 La interdisciplinariedad como enfoque metodológico**

La naturaleza de las Ciencias Sociales no promueve las disciplinas independientes y asume la interdisciplinariedad como estrategias metodológicas que permite entender la multiperspectividad de conocimientos de las Ciencias Sociales y de la propia realidad social; tanto a nivel mundial, regional como nacional. Estas perspectivas asumen la integración de estas disciplinas tomando en cuenta las características de los niveles y modalidades.

##### **4.2.4.1 Integración de las asignaturas**

En relación con la integración de las disciplinas en el área de Ciencias Sociales, se pudo observar que las asignaturas se imparten por separadas, ya que se le dio el total del tiempo durante las primeras trece observaciones a la Historia y a la Geografía; solo pudo ser observada dos veces durante ese mismo tiempo. La Historia siguió la secuencia de bloques de contenidos como lo establece el currículo. Esto significa que las asignaturas se imparten separadas, es decir, que no existe tal integración de las mismas, tal como se recomienda en el currículo así como los teóricos del área, entrando en contradicción con los mismos.

En el programa se señala el tiempo que será dedicado a la historia para una reafirmación de lo observado y de igual modo el tiempo dedicado a la geografía. En el primer semestre se imparte la Historia y en un segundo semestre, la Geografía. Esta separación de las asignaturas contribuye a que el aprendizaje del área también se dé mediatizado en el sentido de que en Ciencias Sociales no se pueden perder de vista el conjunto de fenómenos sociales y sus nexos, por lo que es necesario que se conserve la preocupación por éstos.

En una ocasión, durante el proceso educativo de las Ciencias Sociales, la profesora al dirigirse a los alumnos dijo lo siguiente:

**—“Vamos a continuar con la historia. Hoy toca Roma, es decir, El Imperio Romano, ustedes saben que para el primer semestre damos casi la totalidad de la historia y luego comenzamos con la geografía.”**

El anterior comentario evidencia la separación total de las asignaturas de Ciencias Sociales que se imparten.

En ese mismo orden, cuando se le hizo la entrevista a la docente se le pidió su opinión sobre la integración de las asignaturas y cómo incide ésta en el aprendizaje de los alumnos y alumnas, a lo que ella contestó: **“Sí se integran las asignaturas conjuntamente con la geografía, por ejemplo, en el área de Ciencias Sociales: el espacio, lo social, lo político, y si viene al caso también un tema de política de los alumnos”.**

Ese ejemplo anterior evidencia la falta de conocimiento de la docente en lo que concierne a la integración de las asignaturas en Ciencias Sociales y su repercusión positiva en el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Tanto lo observado como lo que respondió la docente es incoherente con lo que se plantea en el currículo (1995) cuando enfatiza que la naturaleza de las Ciencias Sociales no promueve las disciplinas independientes, por lo que en las aulas se debe asumir la interdisciplinariedad como estrategia metodológica, para entender la multiperspectividad de conocimientos de las Ciencias Sociales y de la propia realidad social.

De ahí que Navarro, (1999) enfatiza que la multidisciplinariedad y la integración de las disciplinas científicas o una concepción global de las Ciencias es una necesidad de primer orden la producción del conocimiento. Los nuevos paradigmas de las Ciencias Sociales rompen con la visión del análisis de la realidad social de forma fragmentada. La multidisciplinariedad desarrolla nuevas formas de construcción del conocimiento científico. De ahí que el currículo dominicano se orienta bajo esta nueva forma de construcción de conocimiento y especialmente en el abordaje de las Ciencias Sociales en la escuela.

#### 4.2.4.2 Vinculación entre las áreas

Al observar la práctica pedagógica en el primer curso del Nivel Medio, la vinculación de las Ciencias Sociales con las demás áreas del conocimiento (matemática, naturales y español) no fue identificable, ya que la docente se concentró en los contenidos de historia, pero sin conectar a ésta con las demás ciencias o áreas, su accionar conjuntamente con los alumnos se relacionó con exponer los contenidos de historia tal y como se encontraban en el libro, sin vincularlos con las demás áreas del conocimiento.

Por otra parte, en la entrevista no estructurada se le preguntó a la docente cómo ella integraba las diferentes áreas, vinculándola con las Ciencias Sociales, Su respuesta fue la siguiente:

***,” Sí se integran, porque en las fechas entramos matemáticas, cuando hablamos de años, del tiempo, y el área de naturales la integramos por ejemplo cuando estamos viendo el medio ambiente, el espacio, estamos desarrollando la situación que estamos tratando en el área de naturales”***

Por la respuesta de la docente se interpreta que existe un desconocimiento de la metodología de la integración de las áreas en el abordaje de las Ciencias Sociales en el primer curso del Nivel Medio, por lo que es obvio que el proceso educativo de las Ciencias Sociales sigue siendo orientado de forma tradicional, aunque en los documentos curriculares estén presentes los enfoques metodológicos para su abordaje para que se propicien aportes significativos en el mismo. Esto significa que la integración de las diferentes áreas y disciplinas en Ciencias Sociales no ocurre, según lo observado. Por lo que el conocimiento de la misma sigue siendo fragmentado. De manera particular, por lo observado, y atendiendo a la experiencia de la investigadora como técnica del área de Ciencias Sociales las diferentes áreas del conocimiento no son integradas, por lo que considera este enfoque metodológico un mito en la escuela dominicana, ya

que las mismas siguen impartándose aisladas, de forma tradicional, propiciando un aprendizaje memorístico.

Los resultados muestran que las diferentes áreas del conocimiento no son integradas en el proceso educativo de las Ciencias Sociales o estas actividades interáreas se desarrollan muy poco en el primer curso del Nivel Medio lo que supone una debilidad en este proceso educativo, siendo incoherente con lo que plantea Navarro (1999), quien enfatiza la importancia metodológica para lograr un conocimiento acabado de las Ciencias Sociales, misma que se orienta a la formación integral del alumno y que supone progresar en nuevos saberes, lo que conlleva al desarrollo de nuevas formas de construcción de conocimiento.

Al respecto, en los Fundamentos del Currículo, Tomo II, (1999, p..4-8 justifica la integralidad de las áreas, cuando dice: “Al hablar de Ciencias Sociales en la escuela se privilegia un enfoque interdisciplinario en el abordaje de la realidad social, esto así, en el entendido que esta única realidad exige también un saber integrado, no fragmentado, lo que no entra en contradicción con el reconocimiento de la existencia y la validez de las disciplinas , sino que afirma la necesidad de su correcta articulación conceptual y metodológica en el proceso explicativo.

#### **4.2.4.3 Relación entre teoría y práctica**

Al relacionar la teoría con la práctica, en las clases observadas se pudo constatar que en el proceso educativo prevalecieron los contenidos teóricos, sin ninguna vinculación con la práctica; hubo manejo de datos, conceptualizaciones, pero en ningún momento se trajo al aula un ejemplo práctico; tampoco se trajo a colación en esos datos comparaciones de situaciones anteriores con situaciones actuales.

Hubo una ocasión en que se estaba impartiendo el tema “El Renacimiento y en el mismo se hizo mención a los clásicos del renacimiento, y solo se quedó en

datos teóricos, teniendo la oportunidad de trasladar esa información a la práctica, pues en ese momento se estaba exhibiendo una réplica de las pinturas de los grandes clásicos que se encuentran en el Museo del Louvre y no se hizo mención al respecto, pero tampoco llevaron a los alumnos y alumnas a encontrarse con esa realidad. Todo lo acontecido le hizo percibir a la investigadora que no hubo una relación entre los contenidos impartidos y la práctica, es decir lo que es la realidad y la cotidianidad de los alumnos y alumnas. La relación entre teoría y práctica llena de sentido y significado los contenidos que se manejan en el aula. Al respecto la investigadora no hizo ningún cuestionamiento en la entrevista no estructurada a la docente, ya que la práctica de aula demostró la realidad de no integrar teoría y práctica en el proceso educativo.

La acción de la docente en el aula no se corresponde con lo planteado en el currículo (1995) donde se sugieren actividades que relacionen los eventos y aprendizajes realizados en el aula con situaciones similares o relacionadas con hechos ocurridos en su entorno familiar y social y que se ponga a los estudiantes en contacto directo con la realidad.

#### **4.2.4.4 Manejo de diferentes enfoques**

A partir de la puesta en marcha del currículo en el año 1995 para la escuela dominicana, en éste se ponen en marcha nuevos enfoques metodológicos para fomentar en los niños, jóvenes y adultos la construcción de conocimiento y se pasara de una didáctica tradicional, memorística a la producción de nuevos saberes; además de utilizar diferentes fuentes bibliográficas, con enfoques diferentes, permitiéndole a los alumnos contrastar puntos de vistas, construir su propia concepción, elaborar conceptos y desarrollar la creatividad.

Al preguntar a la docente si utilizaba diferentes fuentes y autores para abordar los temas en Ciencias Sociales, ella contestó textualmente:

***“Nosotros enfocamos las Ciencias Sociales, en cuanto autores, verdad, en lengua española, y obras y eso mayormente se enfoca tanto en primero como en segundo porque hay temas que hablan de literatura, enfoque comunicativo, porque los muchachos investigan y comunican lo investigado”***

De acuerdo con la respuesta de la docente se evidencia que ella desconoce lo que se le preguntó, y no se lleva a cabo en el aula, según lo que establece el Currículo (1995), el proceso de enseñanza, y aprendizaje de las Ciencias Sociales, mediante diferentes puntos de vista de los autores para darle oportunidad a los alumnos que reflexionen y se creen sus propios criterios, además, ésto da origen al debate de las ideas y al enriquecimiento de sus conocimientos. Cuando en el hecho educativo se manejan diferentes autores se obtiene una diversidad de concepciones, de ahí la importancia de que los contenidos de Ciencias Sociales se enfoquen atendiendo a diversos autores, permitiendo que la diversidad del conocimiento sea relevante en el caso de las Ciencias Sociales, porque se puede apreciar el hecho social desde diferentes puntos de vistas.

En relación con el manejo de diferentes autores al impartir los contenidos, el enfoque que predominó fue el plasmado por los autores que escribieron los libros de texto, ya que en ese proceso solo fue usado el libro de Ciencias Sociales, que corresponde al libro de texto para ese curso. El mismo, según se indica tiene los contenidos que presenta el currículo para ser impartido en el primer curso del Nivel Medio en Ciencias Sociales.

Por otra parte es importante destacar que para el desarrollo de un proceso educativo encaminado a propiciar aprendizaje significativo, no es posible a través de textos únicos, debido a que puede convertirse en un obstáculo para la calidad del proceso.

En el proceso educativo objeto de estudio, observado, no se tuvo en cuenta lo que se plantea en los fundamentos del currículo, Tomo I, (1994, p.5-1) cuando se refiere a la multiperspectividad o diversidad de enfoques. A respecto señala

que "...los contenidos son variados y diversos, en el sentido que recogen una variedad de perspectivas y puntos de vista, así como de teorías e interpretaciones diferentes acerca de un mismo fenómeno o proceso, aún cuando éstas estén en controversia u oposición."

En síntesis, vista todas estas consideraciones, la investigadora llega a la conclusión que en el caso observado no son manejados los diferentes enfoques y las diferentes escuelas de pensamiento, por lo que existe una debilidad al respecto en el proceso educativo de las Ciencias Sociales en el primer curso del Nivel Medio. En términos didácticos lo que significa es que se debe recuperar la controversialidad y la multiperspectividad desde su propia selección, como una manera de contribuir a fomentar la tolerancia y el espíritu crítico en los alumnos.

**Tabla N°.30**  
**VALORACION GLOBAL DE LA CATEGORIA DE ANALISIS**

**4- La interdisciplinariedad como enfoque metodológico**

<b>Subcategorías</b>	<b>Hallazgos encontrados</b>
<b>1- Integración de las asignaturas</b>	Se imparten por separado  Se le da prioridad a la Historia
<b>2- Vinculación entre las áreas</b>	Falta de vinculación con las demás áreas
<b>3 Relación entre teoría y práctica</b>	La relación de la teoría y práctica estuvo ausente
<b>4 Manejo de diferentes enfoques</b>	Uso excesivo del libro de texto en el aula, sin tomar en cuenta otras fuentes

**Matriz: Triangulación entre la observación, la entrevista y la base teórica**

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	DATOS OBSERVACION	DATOS ENTREVISTA	TEORIA	TRIANGULACION
<b>1: PAPEL DEL DOCENTE CUANDO ENSEÑA CIENCIAS SOCIALES</b>	1.1 Tipo de proceso educativo	La docente se inclina más por instruir, teniendo como base el libro de texto	Solo se toman en cuenta conceptos y está en desacuerdo con el enfoque constructivista y la concepción de aprendizaje significativo asumida en el currículo dominicano.	Tunnremam, (2008), enfatiza que el aprendizaje se facilita cuando el estudiante participa responsablemente en el proceso mismo, asignando a la enseñanza un papel estimulador.	Instructora del conocimiento Protagonista del proceso Participación pasiva de los alumnos Ambiente áulico de connotación rígida
	1.2 Actitud de la docente	La docente no propició la discusión de los temas, sino que se centraba en corregir los cuadernos, poner cuestionarios y presentación de exposición por parte de los alumnos, sin espacio al debate y al diálogo, predominando los mandatos imperativos.	No se le cuestionó	Gimeno (2001) plantea que las Ciencias Sociales desde los procesos educativos, tiene la finalidad de fortalecer la democracia y la constitución de sujetos democráticos desde la escuela.	Mandatos imperativos Actitud autoritaria Poca participación del grupo de alumnos

	1.3 Creación de un espacio tipo aula taller	Las clases se convirtieron en procesos monótonos y pasivos.	En parte se corresponden porque no se tienen los recursos para dar una clase como debiera.	Santrock, J. (2002) plantea que ayudar a los alumnos a pasar más tiempo en el aprendizaje y menos tiempo en comportamiento no dirigido, ayuda a los alumnos a un desarrollo práctico en los trabajos de aula.	Proceso monótono  Tradicionalista  Ausencia de procesos interactivos
	1.4 Tipo de comunicación con las partes	Fue limitada e impersonal  La comunicación estudiante – estudiante fue informalmente fluida y efectiva	“Yo no puedo pasar la lista hablando; le estoy dando parte de mi tiempo.”	Sarramona, (1988, 1986), según la perspectiva constructivista, la comunicación educativa constituye el proceso mediante el cual se estructura la personalidad del educando; lográndose a través de las informaciones que éste recibe y reelaborándolas en interacción con el medioambiente y con los propios conceptos construidos.	Ausencia de interacción docente- alumno.  Comunicación informal adecuada entre alumno- alumna
	1.5 Planificación del proceso educativo	No se aplicaron las estrategias que se planificaron, ni las actividades, no se	No se le cuestionó al	Santrock, (2002). El planeamiento es un	Presenta planificación, pero la misma se implementó

		integraron los ejes transversales	respecto	aspecto fundamental: la planeación instruccional consiste en desarrollar sistemática y organizadas estrategias para planear las lecciones.	parcialmente
	1.6 Uso de medios tecnológicos y didácticos	El uso del libro de texto, cartulinas, cuadernos, y pizarra, fue limitado y tampoco se utilizaron otros medios.	No se le cuestionó al respecto.	En ese sentido, el Fundamento del Currículo, tomo II (1994) especifica que la ciencia y la tecnología es un eje transversal y se priorizan en él leyes, sistemas y métodos que puedan ser dominados a partir de la cultura de los sujetos, de los saberes y sus modos de ser y hacer.	Ausencia del medio tecnológico  Uso excesivo del libro de texto  Uso inapropiado de mapas

	1.7 Manejo del tiempo	se cumple con lo establecido en el currículo, de destinar 4 horas semanales a las Ciencias Sociales		Al respecto, una investigación realizada por la Secretaría de Estado de Educación en el año 2000, (pp. 20-40) a través de la cual se hizo un monitoreo curricular en el Nivel Medio, sector público, se determinó que hay una administración deficiente del tiempo.	Manejo inadecuado Se observó pérdida del mismo
<b>2- Los contenidos educativos</b>	2.1 Conocimientos previos	La docente, al iniciar un contenido de Ciencias Sociales no tuvo en cuenta los conocimientos previos que traían los alumnos sobre el mismo	No se cuestionó al respecto	El currículo (1995, ) indica que los conocimientos previos sirven de punto de partida para la interpretación de nuevos saberes ...	Ese componente estuvo ausente
	2.2 Dominio de los contenidos	La docente domina los contenidos del área.  La metodología no es la más adecuada.	“ Yo creo que se da dependiendo de la forma de ellos, yo diría que si”	En los fundamentos del currículo, (Tomo II), se indica que a través del proceso educativo de las Ciencias Sociales se pretende contribuir a la conformación de sujetos	En mayor medida, predominaron los conceptuales

	2.3 Abordaje de los contenidos	Se prioriza el conocimiento de datos, conceptos y hechos, orientados a narrar tal y como estaban en el libro de texto	Ella se refirió que le daba prioridad a lo conceptual y a los datos	El documento ¿Cómo promover la transformación curricular? (1996), plantea que en la práctica educativa del Nivel Medio se promueve aprendizaje significativo ...	Implementación de métodos tradicionales
	2.4 Organización de los contenidos	Los contenidos de Ciencias Sociales están organizados en coherencia con los propósitos educativos del área.  Los ejes transversales, aunque aparecen en el plan de clase, estos no se trabajan en el aula.	“Que integra estrategias tales como recuperación de la percepción individual. Y dijo además, que ella les pregunta de lo que saben del tema o de ese contenido.”	El currículo (1995), establece que se debe tener diferentes criterios en cuanto a la selección de contenidos tomando en cuenta la concepción de educación, los mismos pueden ser válidos en relación con las fuentes y referentes del currículo y que éstos sean actualizados.	En bloques de contenidos y coherente con el libro de texto
	2.5 Aprendizaje de los contenidos	Los contenidos se aprenden de forma memorística, rutinaria y repetitiva.	Al ser entrevistada, sobre el aprendizaje de los contenidos, expresó <i>que se da con mayor frecuencia el</i>	El currículo (1995) establece que la promoción de aprendizaje de diversos tipos de contenidos: hechos, datos, conceptos, procedimiento y actitudes, requiere de la puesta en	Memorístico Repetitivo

			<i>aprendizaje conceptual, porque se definen los conceptos.</i>	práctica de diversas estrategias de enseñanza por parte del docente.	
<b>3-Estrategias de aprendizajes</b>	3.1 Tipos de estrategias	Aunque las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje estuvieron presentes en el plan de clase de la docente, tal como establece el currículo las mismas no se materializaron en el aula.  Se limitó a meras exposiciones	“La investigación y la indagación porque ellos buscan, ellos traen.”	Navarro, (2000) presenta una serie de tareas y actividades que sirven de contexto para el desarrollo de las estrategias de aprendizaje propuestas para las Ciencias Sociales.	Estrategias expositivas
	3.2 Procesos interactivos	Procesos rígidos e individuales	No se cuestionó al respecto	El currículo (1995) establece que la escuela es el espacio educativo para el despliegue de la creatividad, donde se fomente el clima de cordialidad, en el cual se socialicen experiencias y se establezcan relaciones interpersonales.	Ejercicios rutinarios  Procesos rígidos e individuales
	3.3 Tipo de actividad en el aula	No prevaleció la búsqueda de información en el entorno, no se hicieron trabajos	“...Yo considero que en parte sí porque en	El Fundamento I (1994) establece que la planificación de las actividades	Ausencia de formación de grupos y de trabajo

		grupales, ni trabajo colaborativo	realidad no tenemos todos los recursos para dar una clase, con proyectores, video, pantalla, película, video...”	de enseñanza y aprendizaje constituye un reto para la expresión de la creatividad de los maestros, con ayuda de los alumnos.	colaborativo
<b>4- La interdisciplinariedad como enfoque metodológico</b>	4.1- Integración de las asignaturas	Las asignaturas se imparten por separado	Sí se integran las asignaturas conjuntamente con la geografía, por ejemplo, en el área de Ciencias Sociales: el espacio, lo social, lo político, y si viene al caso también un tema de política de los alumnos”.	Navarro, (1999) enfatiza que la multidisciplinariedad y la integración de las disciplinas científicas o una concepción global de las Ciencias es una necesidad de primer orden en la producción del conocimiento.	Se imparten por separado  Se le da prioridad a la Historia
	4.2- Vinculación entre las áreas	La vinculación de las Ciencias Sociales con las demás áreas del conocimiento(matemática, naturales y español) no fue identificable	” Sí, se integran porque en las fechas entramos matemáticas, cuando	Fundamentos del Currículo, Tomo II, (1999,) justifica la integralidad de las áreas, cuando dice: “Al hablar de Ciencias Sociales	Falta de vinculación con las demás áreas

			<p>hablamos de años, del tiempo, y el área de naturales la integramos por ejemplo cuando estamos viendo el medio ambiente, el espacio, estamos desarrollando la situación que estamos tratando en el área de naturales”</p>	<p>en la escuela se privilegia un enfoque interdisciplinario en el abordaje de la realidad social, esto así, en el entendido que esta única realidad exige también un saber integrado, no fragmentado, lo que no entra en contradicción con el reconocimiento de la existencia y la validez de las disciplinas , sino que afirma la necesidad de su correcta articulación conceptual y metodológica en el proceso explicativo.</p>	
	<p>4.3 Relación entre teoría y práctica</p>	<p>Prevalcieron los contenidos teóricos sin ninguna vinculación con la práctica</p>	<p>No se le cuestionó al respecto</p>	<p>el currículo (1995) donde se sugieren actividades que relacionen los eventos y aprendizajes realizados en el aula con situaciones similares o relacionadas con</p>	<p>La relación de la teoría y práctica estuvo ausente</p>

				hechos ocurridos en su entorno familiar y social y que se ponga a los estudiantes en contacto directo con la realidad.	
	4.4 Manejo de diferentes enfoques	Solo fue usado el libro	“Nosotros enfocamos las Ciencias Sociales en cuanto autores, verdad, en lengua española, y obras y eso mayormente se enfoca tanto en 1ero como en segundo porque hay temas que hablan de literatura, enfoque comunicativo, porque los muchachos investigan y comunican lo investigado”	Según lo que establece el Currículo (1995) el proceso de enseñanza, y aprendizaje de las Ciencias Sociales el cual demanda que debe llevarse a cabo desde diferentes puntos de vistas de los autores para dar oportunidad a los alumnos que reflexionen y se creen sus propios puntos de vista, además, esto da origen al debate de las ideas.	Uso excesivo del libro de texto en el aula, sin tomar en cuenta otras fuentes

## **4.3 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

Esta parte de la investigación consistirá en tomar los resultados obtenidos del análisis de la perspectiva cuantitativa por variables y los resultados del enfoque cualitativo por las categorías de análisis, luego se complementan con los diferentes puntos de vistas de los autores que fueron tratados en el marco teórico.

### **4.3 Ejes de información:**

#### **4.3.1 Papel del docente en el aprendizaje de los alumnos**

##### **4.3.1.1 Mediador y facilitador en el proceso educativo de las Ciencias Sociales**

Se determinó que un altísimo porcentaje de los docentes cumplen con el papel de mediador y facilitador del proceso educativo de las Ciencias Sociales en el primer curso (primer ciclo) del Nivel Medio de acuerdo con los datos obtenidos de los mismos. Sin embargo solo un porcentaje regular de los directores está de acuerdo con los docentes, ya que entienden que éste cumple con ese papel siempre.

Es evidente que hay una importante diferencia entre las respuestas de los directores y los docentes, siendo el juicio externado por los directores más coherente con la realidad del proceso cotidiano de aula. Esa opinión de los directores es posible, pues ellos son los que supervisan el proceso en todas sus dimensiones.

La opinión de los directores es coherente con lo observado en el aula, pues la docente se manejó frente al grupo de manera tradicional sin tener una mediación pedagógica orientada a facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Tanto la docente como los alumnos se centraron en repetir contenidos del libro de texto de forma memorística y repetitiva, elaborar y contestar cuestionarios,

cada quien desde su asiento para ir repitiendo los contenidos sin ninguna innovación pedagógica, sólo teniendo como base el libro de texto, lo que no se corresponde con lo establecido en el Currículo del Nivel Medio (1995, p. 39-41), el cual hace énfasis en que el papel fundamental del docente es acompañar y facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje y propiciar situaciones que favorezcan la elaboración de nuevos saberes, el desarrollo de valores y actitudes, en un contexto de construcción de conocimiento.

Siempre que los alumnos muestran una actitud pasiva en el proceso educativo, como en el caso del proceso enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales (caso observado), es porque no se han creado los ambientes de aprendizaje adecuados para despertar el interés de los mismos por el área en cuestión.

Por otra parte y siguiendo los lineamientos de Díaz, F. (1999), quien plantea que en la orientación constructivista, que es la misma que plantea el currículo dominicano, el papel que debe desempeñar el docente es de mediador del aprendizaje, mismo que no evidencia que los alumnos construyan conocimiento, sino que estos son mediados por otros y en un contexto específico, donde esos otros son la escuela, el docente y sus compañeros.

En ese mismo orden, Díaz, F. (1999), expresa que el docente en el proceso educativo se constituye en un organizador y mediador en el encuentro de los alumnos con el conocimiento. Aunque los docentes afirman que su papel en el proceso educativo de las Ciencias Sociales es de mediador y facilitador, la práctica en el contexto del caso observado refleja que en el mismo el docente actúa como centro de este proceso, de forma autoritaria y tradicional. Aunque los docentes se califican como mediadores y facilitadores del aprendizaje de los alumnos es necesario resaltar que en el aula, específicamente en el área de Ciencias Sociales se maneja como un instructor.

La tendencia de estos resultados confirman que el papel del docente en el proceso educativo en el área de Ciencias Sociales, tiene más características de un proceso instruccional que de un aprendizaje mediado.

#### **4.3.1.2 Asume una actitud crítica, democrática y solidaria con los alumnos**

Un porcentaje altísimo de los docentes afirmó que asume una actitud crítica y democrática con los alumnos, mientras que los directores, en un porcentaje regular, consideran que el docente asume esta actitud. Lo que evidencia, de acuerdo con los datos de la investigación, que la actitud asumida por los docentes es favorable, siendo esta una actitud crítica, democrática y participativa. Sin embargo, durante el proceso observado (estudio de caso) no se visualizaron situaciones de aprendizaje que llevaran a la investigadora a confirmar que su actitud reflejaba acciones democráticas, participativas, y críticas, en el sentido de que las clases eran muy monótonas, repetitivas y todo en el aula se daba como bueno y válido.

Durante el proceso no se visualizaron situaciones de aprendizaje que llevaran a la investigadora a comprobar que eran acciones democráticas, ya que la democracia se asume con acciones, no conceptualizándola, en el sentido de que las clases eran una repetición del libro y todo se daba como bueno y válido, siempre que no se salieran de lo que decía el texto, los mandatos se hicieron de forma imperativa, por lo que si se juzga por el caso observado, en el proceso educativo de las Ciencias Sociales que sigue primando el sentido de autoridad del docente, se conceptualizan datos, hechos y fechas, sin estar presente una actitud crítica por parte de los docentes, ni de los alumnos. Tampoco surgieron diálogos y debates en los temas tratados por lo que no hubo oportunidad de observar tales actitudes en los estudiantes.

En ese sentido hay que destacar que esas acciones no se corresponden con lo que está establecido en el currículo de media, (1995), ya que el mismo establece que el docente debe situarse como una persona democrática, crítica y solidaria capaz de interactuar con los educandos y demás integrantes del entorno mediante un proceso creativo y participativo, lo que significa que el docente debe crear las condiciones necesarias para que se manifiesten estas características en el entorno áulico. Al respecto Gimeno (2001,p.9) plantea que las Ciencias Sociales, desde los procesos educativos, aportan al fortalecimiento de la democracia, y que para que los sujetos puedan intervenir en la realidad con intención transformadora, éstas pueden ofrecer el instrumental para un buen conocimiento crítico de la realidad.

Estas características deben ser las que se manifiesten en el aula y con especial atención en el área de Ciencias Sociales, para dar cumplimiento a lo que establece el currículo dominicano en cuanto a seguir unos lineamientos claros en sus principios y objetivos, que es formar un ciudadano con actitudes democráticas y solidarias para el fortalecimiento de la democracia de la nación; por lo que en los espacios de aula deben fortalecerse las acciones democráticas como un componente permanente en el proceso educativo de las Ciencias Sociales para la formación del ciudadano con las características establecidas en la Ley General de Educación 66'97.

Aunque los datos cuantitativos reflejan que la actitud de los docentes siempre es de solidaridad, crítica y democrática frente a los alumnos, la realidad que se da en el aula es otra, porque la docente siempre tiene la razón, se comporta como una persona autoritaria, no promueve la interactividad y se hace lo que ella determina, por tanto, se realiza un trabajo de aula rígido e inflexible, donde la rutina es lo que predomina.

#### **4.3.1.3 Promoción de procesos para la construcción de nuevos Conocimientos**

Con respecto a si el docente promueve procesos creativos para construir nuevos conocimientos, un porcentaje altísimo de docentes opinan que los promueven siempre; en cambio, los directores opinan en un porcentaje regular que a veces promueven esos procesos.

Aquí se puede notar que existe una convicción positiva por parte de los docentes, con respecto a que en el aula se promueven los procesos creativos y participativos, orientando así las prácticas pedagógicas a la construcción de nuevos conocimientos, no tanto así piensan los directores, ya que existe una diferencia porcentual significativa en los mismo en relación con lo que opinan los y las docentes.

En tanto que la situación en el aula (caso de estudio) permitió observar que las clases se dieron sin ninguna novedad, ni innovación donde los alumnos y alumnas pudieran mostrar su creatividad y talento; tampoco se promovieron procesos creativos, ya que los mismos en el aula tuvieron siempre un corte tradicional, es decir, copiar un cuestionario, contestarlo del libro, luego repetir lo mismo de forma individual. Elaborar resúmenes giró en torno a contestar del libro una serie de preguntas de forma individual, o transcribirlos. De vez en cuando, realizaban exposiciones del tema que tocara en el día.

Se infiere que en el caso observado lo sucedido fue simple repetición del mismo contenido y las exposiciones de clase realizadas con los alumnos consistieron en pararse frente a los demás y leer notas sacadas del libro de texto. Aunque los docentes son incoherentes al asumir una postura acorde con lo que se plantea en los Fundamentos del currículo (1995) en el sentido de que los diferentes actores involucrados en los procesos educativos son constructores de sus propios conocimientos, participan en forma activa y consciente en el proceso

de interiorización y elaboración de saberes, en los cuales los educadores son responsables de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto es, de forma creativa. En ese orden, lo que le corresponde al educador es ser facilitador, sistematizador y orientador de las experiencias intencionadas que le corresponden.

Sin embargo, la realidad que se percibe es que las situaciones de aprendizaje en el área de Ciencias Sociales no son creativas. Es evidente que se requiere que las clases dejen de ser tan encasilladas y tradicionales, aunque los docentes afirmaron y más en esta área, poner a los alumnos a ser más críticos, autocríticos, creativos y que las aulas en Ciencias Sociales se conviertan en aulas talleres.

#### **4.3.1.4 Dominio del área de Ciencias Sociales y manejo de conceptualizaciones científicas de la misma**

En lo que respecta al dominio del área, los docentes en un porcentaje altísimo consideran tener un buen dominio en Ciencias Sociales y manejo de las conceptualizaciones científicas de la misma; mientras que los directores en un porcentaje regular consideran que los docentes dominan el área adecuadamente y que tal dominio lo demuestran a veces. A pesar de que en la observación en el aula se pudo comprobar que la docente tenía dominio de la asignatura, se infiere que en ese sentido, los datos arrojados por los docentes, coinciden con lo observado, en el sentido de la docente demostró tener dominio en su área. Sin embargo, la metodología para impartir las Ciencias Sociales no se corresponde con el enfoque asumido por el currículo (1995) es decir, un enfoque interdisciplinario y la implementación de unas estrategias y actividades que centren al alumno en el logro de su identidad y de ser un mejor ser humano.

Aunque los resultados del cuadro evidencian que los docentes tienen un dominio adecuado del área de Ciencias Sociales y manejan las

conceptualizaciones científicas de la misma, no es menos cierto que en relación con este aspecto, la Secretaría de Estado de Educación, en el marco del Plan Decenal de Educación realizó una evaluación (1998) a las acciones implementadas en el mismo y en el que se observó falta de personal calificado para abordar las diferentes áreas del conocimiento y por ende, falta de dominio de los contenidos curriculares, lo que se contradicen con la opinión de los docentes y en cierta medida con los directores.

Por lo que se evidencia, hay una diferencia de opinión entre lo que dicen los docentes y los resultados de la evaluación realizada, vista la debilidad existente en el dominio del área, si se tiene en cuenta la evaluación al Plan Decenal de Educación y la opinión de los Directores, los cuales tiene criterios de calidad para evaluar este proceso.

#### **4.3.1.5 Reconocimiento del alumno como sujeto centro del proceso educativo**

Si bien se entiende que el docente debe reconocer al alumno como el centro del proceso educativo, solo un porcentaje regular de docentes siempre los reconocen como tal; de igual modo, los directores en un porcentaje regular plantean que el docente siempre reconoce en el estudiante como el sujeto centro del proceso educativo; pero es relevante los directores que entienden que el docente lo hace a veces.

Los datos estadísticos demuestran que al estudiante todavía no se le ha dado su papel de ser sujeto del centro del proceso educativo, esto se evidencia en las respuestas dadas por los informantes, lo que significa que el docente sigue manteniendo el protagonismo en el aula.

En este sentido es importante destacar que en el aula objeto de observación, si bien la docente reconoce la importancia del alumno en el proceso educativo, siempre mantuvo un papel protagónico, y no así los alumnos, porque los mismos

mantuvieron una actitud pasiva, contradiciendo también lo planteado en el currículo del Nivel Medio, tomando en cuenta los documentos curriculares, (tomo 1, 1994 pp.4-9) que enfatiza que el alumno y la alumna son el sujeto principal del proceso educativo, y en tal sentido, su formación debe orientarse a ser una persona libre, crítica, autocrítica mediante el desarrollo de las capacidades intelectuales, físicas, éticas y estéticas.

La tendencia es de acuerdo a la opinión de los sujetos informantes, así como el estudio de caso observado que el alumno no es tratado como centro del proceso, sino que sigue siendo el docente el centro del mismo.

#### **4.3.1.6 Forma de comunicación docente con los alumnos y las alumnas**

Existe un nivel de comunicación adecuado entre el y la docente y los alumnos y alumnas, expresado así por un porcentaje altísimo de los docentes y corroborado por un alto porcentaje de los directores, quienes consideran que siempre los docentes se comunican adecuadamente con los alumnos donde se transmite una cultura general dentro de un contexto innovador, crítico y enfocado desde la multiperspectividad; lo que demuestra por la opinión, tanto de los docentes como de los directores, que existe una comunicación adecuada entre docentes y alumnos.

Lo expresado por docentes y directores se corresponde con lo observado en el aula, en el sentido de que los docentes mantienen durante el proceso una buena comunicación con los alumnos, es decir de respeto y tolerancia, pero no de interacción con ellos, sin embargo, en los Fundamentos del Currículo, 1994 Tomo I enfatiza que los sujetos de la educación se conciben como entes en interacción permanente, transformándose, al producir, expresar e intercambiar conocimientos con iniciativa y creatividad.

En ese sentido, Gimeno (2001, p.9) indica que se debe reconstruir con los estudiantes el saber y las exigencias del bien común, fomentando el diálogo, el debate y la búsqueda de consenso, el compromiso en la acción y la cultura de la participación, que para que se realice realmente el acto de una comunicación adecuada entre docentes y estudiantes debe tenerse como parámetro las teorías plasmadas en los Fundamentos I y los planteamientos de Gimeno, M. (2001).

#### **4.3.1.7 Toma en cuenta las capacidades individuales de los alumnos**

En cuanto a que si el docente toma en cuenta las capacidades individuales de los alumnos, un altísimo porcentaje de docentes afirma que siempre lo hacen en el proceso educativo de las Ciencias Sociales; en cambio un porcentaje regular de directores y directoras opina igual que el personal docente, no siendo relevante esta opinión en este sentido.

Los datos reflejan que el personal docente afirma que toma en cuenta las capacidades individuales del estudiantado en el proceso educativo, sin embargo, los directores, en un porcentaje regular, consideran que el personal docente toma en cuenta esas capacidades, por lo que estos resultados evidencian una diferencia de opinión en cuanto a tomar en cuenta las capacidades individuales del estudiantado.

Por otra parte, en la observación del aula se reflejó que las capacidades individuales no son atendidas, ni se tienen en cuenta, ya que los alumnos forman un conglomerado, los cuales participan de aulas muy pobladas y no son tomados en cuenta en sus necesidades. La investigadora entiende que esto sucede por la magnitud del tamaño del grupo, lo que impide tomar en cuenta cada una de sus necesidades individualmente. Lo cierto es que la opinión de los directores en general, lo que se observó en el aula objeto de estudio coincide, no siendo así la opinión del personal docente; aunque las teorías se orienten al

desarrollo de las capacidades de los alumnos de manera individual tal como se indica en el documento Por Qué y Para Qué de la transformación curricular (1994) en el cual se plantea que el docente como ente que acompaña el proceso educativo de los alumnos orienta su acción pedagógica hacia el desarrollo de todas sus potencialidades, capacidades, talentos y competencias hacia el desarrollo individual del alumno, pues su papel consiste en tomar en cuenta cada necesidad de manera individual, ya que cada miembro del grupo en el aula es un individuo con necesidades propias y particulares, aún estando establecidas éstas, no se toman en cuenta en el proceso educativo de las Ciencias Sociales.

Martínez, A, (2008, p.11), en relación con esta temática dice que el docente se debe olvidar del "...afán de enseñar contenidos y que debe concentrarse en trabajar con el potencial individual de cada alumno porque la educación no puede ser colectiva", lo que significa que desde la misma Secretaría de Educación son conscientes que en las aulas no se trabaja con las capacidades individuales, sino de manera colectiva. Por lo que la investigadora es de opinión que ni los docentes, ni el espacio físico están en condiciones para asumir las necesidades individuales de los alumnos.

#### **4.3.1.8 Planificación y organización del proceso educativo**

En cuanto a que si se planifican y organizan los elementos del currículo que intervienen en el proceso educativo, un porcentaje altísimo de los docentes expresó que sí planifican. Los directores en un porcentaje regular así lo consideran también.

Para los sujetos informantes, en gran medida siempre se planifica. Si bien el personal docente expresó que siempre planifica y organiza los elementos del currículo que intervienen en el proceso educativo, no todos los directores coinciden en lo mismo debido a que algunos consideran que el personal

docente planifica a veces y otros entienden que nunca. En cuanto a la planificación, se observó que el proceso educativo se planifica, y en éste se incluyen todos los elementos del currículo, aunque su ejecución no fue garantizada como estaba planificada.

El plan que mostró la docente del aula observada fue el anual; sin embargo, lo observado indica que aún estando las clases planificadas en un plan general, no se disponía de un plan de unidad ni de un plan diario y lo más conveniente era que este plan general hubiera sido descodificado en planes de unidad y planes diarios. La docente solo realizaba ejercicios en un cuaderno, lo que era equivalente a las actividades. En ese orden, el libro era el material de trabajo más las actividades (llámese cuestionario o dictado de algún tema específico) que fuera a ser tratado ese día.

Al respecto el documento el Por Qué y Para Qué de la Transformación Curricular (1994) explica que, en esa dirección, el educador asume papeles de planificador y ente organizador para dinamizar el proceso de los aprendizajes, que deben ser significativos. Además, se plantea que dentro de las competencias que debe tener el y la docente es planificar y organizar este proceso.

#### **4.3.1.9 Dinamización y evaluación del proceso educativo de las Ciencias Sociales**

Tanto los docentes, en un alto porcentaje como los directores coinciden en que siempre se dinamiza y se evalúa el proceso educativo de las Ciencias Sociales. En esto coincide un porcentaje alto de los docentes y un porcentaje altísimo de los directores. Es evidente que existe coincidencia entre ambos sujetos informantes en cuanto a que se dinamiza y se evalúa el proceso educativo de las Ciencias Sociales.

Es importante destacar que por un lado la dinamización del proceso educativo

garantiza la pertinencia y la efectividad de la planificación y por ende, mejora la práctica de aula y por otra parte la evaluación según lo expresa la Ordenanza 1'96 (p.5), que establece el sistema de evaluación del currículo de la educación dominicana, favorece el desarrollo del proceso educativo.

Según lo que se plantea en el documento Por qué y Para qué de la Transformación Curricular (1994, p.20) los procesos se refieren fundamentalmente a cómo se enseñan, cómo se organizan y administran los insumos, cómo entran en contacto los docentes con los alumnos y fundamentalmente con el currículo, los recursos didácticos y de forma más general, los conocimientos y actitudes junto con los valores.

#### **4.3.1.10 Aplicación de los avances tecnológicos a las necesidades del área de Ciencias Sociales**

Los avances tecnológicos son aplicados algunas veces por los docentes, en el sentido, de que tanto los directores como los docentes, en un porcentaje regular, están conscientes de que se aplican a veces; siendo muy pocos los docentes y directores que entienden que se aplican siempre.

Estas opiniones de los y las docentes y directores y directoras coinciden con el planteamiento que hace D' Óleo (2006) al manifestar que las prácticas educativas indican un contraste entre la actividad del docente y la pasividad del alumno, por lo que deben ser reorientadas, con el objetivo de que la responsabilidad del aprendizaje sea desplazado del docente al alumno mediatizado por una metodología participativa, activa y creativa apoyadas en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

#### **4.3.1.11 Utilización de los materiales didácticos en el proceso educativo**

Al ser cuestionados los directores y los docentes sobre si se utilizan adecuadamente materiales didácticos en el proceso educativo, un porcentaje regular de docentes entienden que los utiliza adecuadamente siempre; en tanto que un porcentaje regular de los directores, consideran que el docente los utiliza a veces. Los datos indican que los materiales didácticos no se utilizan oportunamente por los docentes en el proceso educativo de las Ciencias Sociales, si se toma en cuenta que un porcentaje considerable de los docentes y los directores coinciden en que se utilizan a veces.

Los datos relativos al cuadro que precede indican que los materiales didácticos no son utilizados adecuadamente en el proceso educativo de las Ciencias Sociales. De acuerdo con lo que se establece en el currículo (1996, p.41) una de las competencias que debe tomar en cuenta el docente es que debe incorporar los medios y recursos que les proporcione el entorno a las actividades cotidianas para promover acciones que propicien su renovación y garanticen la calidad del proceso.

#### **4.3.1.12 Administración y distribución racional del tiempo**

En relación con la administración y la distribución del tiempo del proceso educativo de las Ciencias Sociales se pudo comprobar que si bien un alto porcentaje de los directores entiende que siempre se distribuye racionalmente, un porcentaje regular de los docentes opinó que eso se cumple siempre. Lo que indica que no siempre se le da cumplimiento de forma racional al tiempo.

Esta distribución del tiempo del proceso educativo entra en contradicción con lo que se establece en el currículo del Nivel Medio (1996, p. 22), donde se indica que al primer ciclo se le asignan treinta horas pedagógicas semanales de cincuenta minutos, lo cual equivale a 1,290 horas por grados.

En este orden, las Ciencias Sociales se le asignaron tres horas semanales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio, según se establece en la Ordenanza 1'95.

Según el informe de Desarrollo Humano publicado en el Periódico El Día, en fecha 29 de mayo del 2008, p.12) el promedio de clase diario impartido en las escuelas públicas es de dos horas y treinta y seis minutos por día, es decir, el 65% del tiempo programado. El informe enfatiza que en Santo Domingo es donde menos tiempo de clase se imparten, pues se dan dos horas y veintidós minutos. En ese sentido se corresponde la opinión de los sujetos informantes con el informe de Desarrollo Humano.

### **4.3.2 Propósitos Educativos**

#### **4.3.2.1 Orientación de los propósitos educativos**

En relación con la orientación de los propósitos educativos, un porcentaje alto de los y las docentes opinó que los propósitos educativos del plan de clase se orienta hacia la formación integral de los alumnos, mientras que a la misma pregunta, un porcentaje alto de los directores dice que a veces y nunca se orientan.

Estos resultados permiten inferir que tanto los docentes como los directores opinan que los propósitos educativos plasmados en el plan de clase de las Ciencias Sociales del primer curso del primer ciclo del Nivel Medio están orientados a la formación integral de los alumnos.

Esta opinión es favorable pues garantiza que durante el proceso educativo de las Ciencias Sociales se logren las metas propuestas en el currículo. Por otra parte y coincidiendo con los sujetos informantes, se le preguntó a la docente del aula objeto del estudio de caso, si los propósitos del plan de clase se orientaban a la formación integral de los alumnos y alumnas, y si éstos se lograban en el aula, a

lo que ella contestó que sí estaban orientados a la formación integral de los alumnos porque estaban tomados directamente del currículo oficial y que se lograban en un 80%.

En ese sentido, los Fundamentos de Currículo, (Tomo I, 1994 p.5-3) definen los propósitos como propuestas para promover procesos de aprendizaje y de enseñanza que permitan desarrollar capacidades y competencias variadas, tales como cognitivas, afectivas, motrices, de relaciones interpersonales de actuación y de participación social, en lugar de aprendizaje de saberes codificados o de conductas automatizadas.

Sin embargo, la experiencia de la investigadora como profesional del área y lo observado en el aula no coincide con la opinión de los sujetos y sujetas informantes, debido a que las prácticas de aula se han caracterizado por impartir contenidos más que estar dirigidos al logro de propósitos; por lo que la investigadora opina que en el aula se busca enseñar contenidos, más que lograr propósitos.

#### **4.3.2.2 Orienta los Propósitos al desarrollo de actitudes**

Existe un porcentaje alto de los docentes y los directores y en relación con la formación de seres humanos libres, reflexivos, críticos y democráticos a través del proceso educativo de las Ciencias Sociales en el primer curso del Nivel Medio. A partir de los resultados obtenidos de la opinión de los sujetos informantes se deduce que tanto los docentes como los opinan que siempre se fomenta el desarrollo de seres humanos libres, reflexivos, críticos y democráticos a través de su práctica pedagógica del área de Ciencias Sociales, siendo éste uno de los propósitos generales por lograr para la formación de un sujeto integral.

Estas opiniones de docentes y directores coinciden con lo que se establece en el currículo de Media, ( 1995 p.39) el mismo plantea que, el docente debe situarse como una persona democrática, crítica y solidaria capaz de interactuar

con los educandos y demás integrantes del entorno mediante un proceso creativo y participativo, lo que significa que la docente debe crear las condiciones necesarias para que se manifiesten estas características en el entorno áulico y para el logro de ese propósito. Por otra parte y relacionado con el logro de este propósito, el documento el Por qué y el Para qué de la Transformación Curricular, ( 1994 p.46), plantea que en consonancia con los contenidos de las áreas del conocimiento y los ejes transversales se debe fomentar el desarrollo de seres humanos libres, reflexivos, críticos, autocríticas y dueños de sí mismos, capaces de producir, expresar y sistematizar respuestas imaginativas, y por lo tanto, de desarrollar sus propias creatividades, haciendo de éstas, componentes importantes de sus interacciones cotidianas proyectos de mayor trascendencia personal y social.

#### **4.3.2.3 Fomento de una conciencia patriótica personal y social**

En relación a que si se fomenta en los alumnos la conciencia patriótica, en torno a su identidad y la soberanía nacional, un porcentaje alto de los y las docentes plantean que se fomenta en los alumnos la conciencia patriótica, personal y social en torno a su identidad y la soberanía nacional De igual manera un porcentaje altísimo de los directores opinan que el docente siempre fomenta en los alumnos la conciencia patriótica, personal y social en torno a su identidad y la soberanía nacional. Es así que partiendo de la opinión de los sujetos informantes se evidencia que este propósito, es decir, el fomento de una conciencia patriótica es lograda por los alumnos a través del proceso educativo de las Ciencias Sociales en el primer curso del Nivel Medio, coincidiendo con lo que se establece en los fundamentos ( 1994, tomo II, p.4-12), las Ciencias Sociales procuran coadyuvar a la formación de seres humanos como sujetos capaces de desarrollar su identidad en el contexto de una convivencia democrática nacional e internacional, Asimismo lo expresa el documento el Por Qué y Para Qué de la Transformación Curricular (1994, p.66) Las Ciencias Sociales están estructuradas en torno al reconocimiento de la identidad nacional, como dominicanos y en la necesaria participación de toda la

conformación cotidiana de dicha identidad desde los diferentes ámbitos, familias, comunidad específica y comunidad nacional

#### **4.3.2.4 Conocimientos científicos, y tecnológicos**

No es significativa la cantidad de docentes que opinan que incorporan conocimientos científicos y tecnológicos a los procesos pedagógicos del área de Ciencias Sociales, ya que un porcentaje regular de los mismos confirmaron que lo hacen siempre. Lo que significa que los docentes lo hacen muy pocas veces, a pesar de que los directores, en un porcentaje muy alto, manifiestan que estos conocimientos siempre son incorporados a los procesos pedagógicos.

A pesar de que los directores, en un porcentaje altísimo afirman que éstos siempre son incorporados, en el caso observado no se evidenció la incorporación de conocimientos científicos y tecnológicos en el proceso educativo, lo que coincide en parte con la opinión de los docentes, no obstante estando consciente de que el conocimiento en ciencia y tecnología es uno de los aspectos importantes en la configuración del mundo de hoy, para el desarrollo adecuado de las capacidades humanas, su dominio es indispensable para el desenvolvimiento de los sujetos en el mundo actual, es de ahí que , el currículo pretende contribuir a relevar el conocimiento, la comprensión y la aplicación de tecnología apropiada como potencialidad del presente (Fundamento 1994, I y II, pp.5-13).

#### **4.3.2.5 Incentiva procesos de comprensión y razonamiento en los alumnos y las alumnas**

En cuanto a que si se incentiva en los alumnos los procesos de comprensión, representación y razonamiento que posibiliten su desarrollo intelectual en el proceso educativo de las Ciencias Sociales, tanto docentes en un porcentaje altísimo como directores coinciden en afirmar que estos procesos siempre se

incentivan, Sin embargo, en el caso observado, se pudo verificar que estos procesos estuvieron ausentes, debido a que el proceso se manejó de una manera memorística y rutinaria, donde los procesos de comprensión y razonamiento no se lograron, aunque la opinión de directores y directoras y los docentes tuvieran una opinión positiva al respecto afirmando que estos procesos son una realidad en el aula.

Gimeno, M (2001), aún dice que los alumnos enfrentan el estudio de los hechos sociales, tal como se lo encuentran en las explicaciones de libros de texto o de la y los profesores, sin distinguir la perspectiva presente en toda argumentación, explicación y selección de hechos sociales. Esto tiende a una separación radical entre los hechos, por un lado y las opiniones por otro, de lo que se deduce entonces que el abordaje de las Ciencias Sociales se da sin tener en cuenta procesos de comprensión, representación y razonamiento de los hechos sociales que posibiliten el desarrollo intelectual de los alumnos.

#### **4.3.2.6 Importancia de la conservación del medio ambiente para el bienestar de los grupos humanos**

Se pudo determinar que un porcentaje altísimo de los docentes consideran importante la conservación del medio ambiente para el bienestar de los grupos humanos, por lo que lo tiene como un propósito a lograr con los alumnos, no obstante los directores en un porcentaje alto coincide con los docentes, en que este sea un propósito importante por lograr con los alumnos ; se evidencia que en el aula según la opinión de los docentes se realizan acciones relativas al contexto natural y social con la finalidad de que los alumnos puedan apropiarse de la temática como algo prioritario para la vida de los seres humanos y todo el ecosistema, debido a que el papel del ser humano en las interacciones de los factores ambientales tiene un aspecto de vital importancia, pero si se tiene en cuenta lo que opinan los directores al respecto, éstos coinciden con la opinión de los docentes.

Es importante aclarar que la acción social para la promoción de la calidad de vida y la defensa de la integridad del ambiente constituyen acciones centrales del currículo por lo que se enfatiza la creación de conciencia en las aulas sobre esta necesidad.

Por tanto, hay que enfatizar que uno de los propósitos específicos que tiene la geografía en el primer curso del Nivel Medio especificado en la (p.159) del Currículo es que los alumnos reconozcan la importancia de conservación del medio ambiente, el cual debe ser logrado por los alumnos para una mejor calidad de vida de los grupos humanos, ya que así como se enfatiza en el Documento del currículo, ( 1994 Tomo II, pp.5-3) el medio ambiente constituye la unidad vital de un sistema complejo que integra interactivamente los seres vivos y los elementos de la realidad natural y social.

#### **4.3.2.7 Destrezas para la elaboración e interpretación de gráficos, cuadros, mapas y croquis**

De acuerdo con los resultados un porcentaje altísimo de los y las docentes siempre prevalece la importancia que tiene la conservación del medio ambiente para el bienestar de los grupos humanos; mientras que un porcentaje alto de los alumnos expresó que a veces y nunca muestran destrezas para la interpretación de gráficos, cuadros, mapas y croquis, lo que significa que este propósito no siempre es logrado con los alumnos. Hay que destacar que este es uno de los propósitos por lograr en la geografía en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio. La geografía en este curso procura dar una visión analítica de las dimensiones que adquiere lo espacial, las formas adoptadas por la población a través de actividades económicas, y uno de sus propósitos en este curso, es que los alumnos muestren destrezas para la elaboración e interpretación de gráficos, cuadros, mapas y croquis en los espacios estudiados. (Nivel Medio, (1995, p.160).

#### **4.3.2.8 Importancia de las actividades de exploración e indagación en el aprendizaje de las Ciencias Sociales**

Uno de los propósitos de la geografía en el primer curso del Nivel Medio es destacar las actividades de exploración e indagación con la finalidad de desarrollar las competencias y habilidades para realizar trabajos de elaboración de mapas, de investigación y cartográfico, en ese orden un porcentaje alto de los docentes importantiza estas actividades y un porcentaje regular de los directores opinó que siempre estas actividades son realizadas por los docentes.

Aunque se sabe de la importancia de estas actividades, es obvio que no son importantizadas por los docentes, así lo demuestran las opiniones de los sujetos informantes, lo que demuestra que el tratamiento de esta disciplina se aborda de forma tradicional y solo con dominios conceptuales. En tal sentido, los propósitos orientados a la función formativa se inclinan al desarrollo de personas capaces de construir nuevos conocimientos con la intención de que los alumnos construyan conocimientos y desarrollen competencias prácticas que los capaciten para abordar situaciones de la vida cotidiana. (Nivel Medio, p.26)

### **4.3.3 Contenidos Educativos**

#### **4.3.3.1 Contenidos procedimentales**

Al impartir los contenidos educativos de Ciencias Sociales en el primer curso del Nivel Medio, un porcentaje alto de docentes expresaron que siempre procura que los alumnos lo asuman mediante procesos de aprender haciendo; por otra parte, un porcentaje altísimo de los directores y directoras aprecia que eso se logra siempre; lo que significa, por los datos estadísticos revelados, que tanto los docentes como los directores coinciden, en que se priorizan los contenidos procedimentales durante el proceso educativo de las Ciencias Sociales

Hay que destacar que en estos resultados los contenidos educativos, en gran

medida, los alumnos lo asumen a través del proceso de aprender haciendo, es decir, por procedimientos, de acuerdo con las respuestas de los directores; sin embargo, los docentes tienen una opinión muy pesimista al respecto pues son los que planifican y ejecutan el proceso educativo.

En el caso observado se evidenció que los alumnos no aprenden haciendo, ni ejecutando acciones en el aula, sino más bien se observó un proceso verbalista, memorizando y repitiendo contenidos, lo que significa que los alumnos aprenden de memoria. Es por eso que para Navarro, (1996) los aprendizajes en Ciencias Sociales en el Nivel Medio han sido una difícil tarea en la escuela dominicana, ya que estas aparecen en ellos como una mera acumulación de ideas sobre hechos y acontecimientos más geográficos e históricos que de otra índole.

Por lo que Martínez y otros (2003) en una revisión que se le hace a los fundamentos del currículo y al diseño del plan de estudio de Ciencias Sociales de cada nivel y modalidad se evidenció que este no fue elaborado para desarrollar competencias.

La investigadora considera que las competencias se desarrollan a través de la implementación de los contenidos procedimentales. Desde esta perspectiva, Díaz y Hernández (1999) hacen una clasificación de los contenidos y los agrupa en: procedimentales, actitudinales y declarativos. El aprendizaje de contenidos procedimentales es el conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas y valores.

Existe una correspondencia entre lo que establece el currículo y lo que opinan los docentes y directores en relación con el aprender por procedimientos, es decir aprender haciendo para la adquisición de competencias en el área. Aunque se pudo observar que en la práctica los procedimientos brillan por su ausencia, en detrimento del proceso mismo.

#### **4.3.3.2 Contenidos conceptuales**

Un porcentaje altísimo de docentes considera que al impartir los contenidos se le da prioridad al dominio conceptual, siendo regular el porcentaje de los directores que expresaron que el docente procura desarrollar en los alumnos conceptos. En este caso la opinión de los sujetos informantes, indican que los contenidos conceptuales son los que se ejecutan en el aula.

En el aula observada, el abordaje de los contenidos de Ciencias Sociales en el primer curso del Nivel Medio, se priorizan el conocimiento de datos y conceptos hechos, orientados a narrar estos datos, hechos y conceptos tal y como estaban en el libro de texto más que el análisis y la confrontación de ideas de los mismos según lo observado por la investigadora.

En la entrevista realizada a la docente, se le cuestionó sobre el abordaje de los contenidos, a la que ella se refirió que le daba prioridad a lo conceptual y a los datos, por lo que no se corresponde con lo establecido en el currículo, debido a que el mismo establece que estos dominios conceptuales, procedimentales y actitudinales de los contenidos deben ser entrelazados en el proceso de tal manera que éstos no se orienten por separado.

Cabe destacar que si se toma en cuenta lo que plantea el documento *¿Cómo promover la transformación curricular?* (1996), la docente se contradice con lo que debe ser dicho abordaje.

#### **4.3.3.3 Aprendizaje de las actitudes a través del desarrollo de los contenidos**

En cuanto a que si el docente promovió la formación de actitudes a través del desarrollo de contenidos educativos de las Ciencias Sociales, un alto porcentaje de los y las docentes expresó que siempre procuran el desarrollo de actitudes a través de los contenidos educativos de las Ciencias Sociales; de igual manera

lo confirman un porcentaje regular de los directores. Esto evidencia que si bien la mayoría de los docentes entienden que siempre demuestran dominio del área de Ciencias Sociales y maneja una conceptualización científica de la misma, una cantidad considerable de directores entiende que eso sucede a veces o nunca. Al respecto el Currículo del Nivel Medio (1995) al hacer referencia sobre el dominio de las áreas de enseñanza, indica que el docente debe mostrar competencias intelectuales, sociales y prácticas, las cuales deben mantenerse en un constante desarrollo y perfeccionamiento, con el propósito de mejorar la calidad de su práctica docente.

#### **4.3.3.4 Integración de los ejes transversales**

Tanto la opinión de los directores como de los docentes evidencian que los ejes transversales son integrados en el proceso educativo de las Ciencias Sociales. Según el criterio de un porcentaje alto de los docentes, los ejes se integran a veces; mientras que un altísimo porcentaje de los directores considera que el docente de Ciencias Sociales siempre los integra en el proceso educativo. Por lo que estos resultados evidencian que la integración de los ejes transversales en el proceso educativo de las Ciencias Sociales realmente se da en dicho proceso. Sin embargo, en el aula observada no se visualizó tal integración; pero además en la entrevista a la docente se le preguntó si integraba los ejes transversales a los ejes temáticos del área, siendo su respuesta muy vaga, ya que respondió que ella integraba comunidad ciudadanía y otros tópicos, que no tenían que ver con ejes transversales; por lo que la investigadora infiere, que de esa manera no se integran dichos ejes y que la docente muestra no tener dominio del significado e importancia de la integración de los ejes transversales durante el proceso educativo.

Las afirmaciones de los sujetos informantes coinciden con lo que se enfatiza en los fundamentos II, del currículo (2001, pp.1-5) que indica que los procesos formativos no pueden quedar remitidos únicamente a los programas de las

diferentes áreas y disciplinas, sino que dichos procesos deben comprometer a la totalidad de la cultura escolar, y en ese orden, los ejes transversales constituyen grandes temas que articulan áreas del conocimiento, integrando aspectos cognitivos, afectivos y de comportamiento para que el estudiante desarrolle una actitud reflexiva y crítica frente a problemas relevantes de la sociedad.

Todo lo anterior no se corresponde, con lo que se observa en el comportamiento de la cultura en el aula, debido a que se manifiesta en los alumnos una falta de conocimiento, reflexión y criticidad, pero también en lo afectivo que parece ser que la escuela no está surtiendo sus efectos a partir de introducir los ejes transversales al currículo.

#### **4.3.3.5 Organización de los contenidos tomando en cuenta diversos criterios**

Se determinó en un alto porcentaje de los y las docentes que siempre los organiza tomando en cuenta los criterios de pertinencia, relevancia y utilidad. Sin embargo, un porcentaje alto también de directores y directoras opinaron que a veces el docente organiza los contenidos tomando en cuenta esos criterios. Lo que significa que de alguna manera tanto docentes, aunque en un mayor porcentaje que los directores, están de acuerdo que los alumnos aprenden los contenidos a través de diversos criterios.

Si se relaciona el caso de aula observado y las opiniones externadas por docentes y directores(as), existe una discrepancia, ya que en el mismo se observó que los contenidos se aprenden conceptualmente, dejando a un lado los procedimientos.

Es importante señalar que la organización de los contenidos por procedimientos proporciona las habilidades y destrezas a los alumnos y alumnas para el logro de competencias que es a donde se orienta el currículo dominicano, así lo comprueba la propuesta de adecuación curricular del área de Ciencias Sociales en el Nivel Medio (Martínez G y otros, 2003).

De acuerdo con Díaz, F. y Hernández y otros (1999) desde el punto de vista constructivista los procedimientos se sustentan en una estrategia general, la cual se traduce en el traspaso progresivo y responsabilidad en el campo de la competencia procedimental, la que se ejecuta a partir de una mediación guiada asistida por el profesor. Sin embargo, aunque directores y docentes afirmen que la organización de los contenidos se da bajo los criterios de pertinencia, relevancia y utilidad, la experiencia nos dice que su organización en el plan de clase se hace del libro de texto.

#### **4.3.3.6 Características biosicosociales y necesidades de los alumnos y alumnas.**

De los y las docentes un porcentaje regular expresaron que siempre los contenidos de Ciencias Sociales se relacionan con las características biosicosociales y necesidades de los alumnos. A esa pregunta, un porcentaje altísimo de los directores contestó que siempre. A partir de estos datos se infiere que tanto los y las docentes como los directores opinan que los contenidos que se imparten en el primer curso del Nivel Medio en el área de Ciencias Sociales se relacionan con las características biosicosociales y la necesidad de los alumnos.

Tanto los docentes como los directores coinciden con lo que establece el currículo del nivel; medio, (p.28) mismo que explica lo siguiente: "...se deben privilegiar como contenidos los saberes procedentes de la cotidianidad de la vida del docente y los alumnos y los que ya constituyen parte de las estructuras cognitivas de los sujetos como resultado de las experiencias sistemáticas de aprendizaje en las que se han involucrado en el proceso enseñanza y aprendizaje". Además, en los Fundamentos (1994 I, pp.5-11), se enfatiza que para la selección de los contenidos se deben tener en cuenta las características de los sujetos de distintas edades.

No fue esta la realidad en el caso observado, sino que todos eran tratados de la

misma manera, y a opinión de la investigadora esta no es la realidad del proceso educativo en especial de las Ciencias Sociales, pues todos los hallazgos y en el caso observado apuntan a que en este proceso no se tienen en cuenta las características biosociales de cada sujeto.

Estas opiniones de los sujetos informantes se contradicen con el trabajo de aula observado por la investigadora, debido a que en todos los momentos del proceso educativo de las Ciencias Sociales, los alumnos fueron tratados como un conglomerado y todos recibieron el mismo tratamiento, por lo que este indicador se ejecutó en la práctica de aula.

#### **4.3.3.7 Correspondencia de los contenidos con conocimientos científicos y tecnológicos actualizados**

En relación con este indicador un porcentaje alto de los docentes entiende que el criterio de organización de los contenidos se corresponde con conocimientos científicos, tecnológicos actualizados. Mientras que los directores en un porcentaje altísimo entiende que a veces, lo que significa que existe correspondencia de los contenidos de Ciencias Sociales impartidos con los conocimientos científicos, tecnológicos actualizados

Estos resultados indican que la organización de los contenidos no se corresponde con conocimientos científicos y tecnológicos actualizados, por lo que no se corresponde con la teoría expresada en Los Fundamentos del Currículo, Tomo I, (1994, pp.5-10), los cuales deben estar organizados teniendo en cuenta los avances en las distintas áreas del conocimiento y acorde con los avances tecnológicos.

#### **4.3.3.8 Distribución del tiempo para el desarrollo de los contenidos**

En relación con la distribución racional del tiempo para impartir los contenidos, se comprobó que un porcentaje regular de los docentes expresó, que siempre se

distribuye el tiempo para el desarrollo de los contenidos, tal como está propuesto en el currículo; mientras que un porcentaje regular de los directores expresó que los docentes, siempre distribuyen el tiempo de forma racional para el desarrollo de los contenidos tal como está propuesto en el currículo.

Estos resultados lo que evidencian es que el tiempo para impartir los contenidos de Ciencias Sociales no es distribuido racionalmente, tal y como lo establece el currículo oficial. Sin embargo, esta situación va en perjuicio de los alumnos, si se toma en cuenta el tiempo establecido para impartir los contenidos del área de Ciencias Sociales en el primer ciclo del Nivel Medio, debido a que a esta le corresponden 4 horas semanales y realmente no se cumplen lo establecido en el currículo de Media (1995).

En ese mismo sentido, en una investigación realizada por el PNUD, publicada en el periódico Hoy, (2008) se comprobó que las escuela públicas solo impartían 2 horas de docencia, lo que indica que el tiempo propuesto por el currículo para impartir las diferentes áreas del conocimiento no se esta cumpliendo según esta investigación, lo que quedó en evidencia que el tiempo que se le esta dedicando a impartir los contenidos no es suficiente.

En la observación en el aula objeto de estudio se comprobó pérdida del tiempo asignado al área de Ciencias Sociales pues la docente presentó varias razones por las que esas horas no se darían y eso se corresponde con un estudio que realizara Martínez (2000) cuando comprueba en el monitoreo realizado a los liceos públicos del país que se perdía el tiempo dedicado a la docencia.

Vista esta realidad, el Ministro de Educación actual está divulgando una campaña relativa a la necesidad de aprovechar el tiempo asignado a la docencia, a través del lema "*Mis Horas de Clases*", que se difunde a través de los diferentes medios de comunicación masiva.

#### **4.3.3.9 Fundamentación de los Contenidos en la concepción de aprendizaje significativo.**

Se determinó que un porcentaje alto de los docentes afirman que el proceso educativo de las Ciencias Sociales se fundamenta en la concepción de aprendizaje significativo, siendo alto también el porcentaje de directores que opina de igual manera. Estos resultados evidencian que los y las docentes han asumido la concepción de aprendizaje significativo establecido en el Currículo dominicano

Según el Currículo del Nivel Medio, (1995) esta actividad puede ser práctica y claramente visible o no. Pero para que haya aprendizaje significativo en la escuela se necesita que haya un componente de interiorización, que se ponga en juego y se comprometa la inteligencia. Visto los resultados anteriores es evidente que existe una debilidad en asumir esta concepción de aprendizaje, lo que puede ser por desconocimiento o porque simplemente a los docentes se les hace difícil los cambios de paradigma, no obstante haber recibido entrenamiento de los organismos que tienen que ver con la formación de los y las docentes.

#### **4.3.4 Enfoque interdisciplinario en el área de Ciencias Sociales**

##### **4.3.4.1 Conocimiento de los contenidos desde el punto de vista de diferentes autores o investigadores**

En este caso se puede afirmar que un porcentaje alto de los docentes siempre procura que los contenidos sean conocidos por los alumnos desde el punto de vista de diferentes autores; por otra parte, un porcentaje regular de los alumnos entiende que a veces y nunca el docente procura que los contenidos sean conocidos por los alumnos desde el punto de vista de diferentes autores o investigadores. Si se comparan estos dos resultados, se puede deducir que si bien los y las docentes hacen un esfuerzo importante para que los contenidos

sean conocidos desde diferentes concepciones de autores, no menos cierto es que los alumnos lo perciben diferente, ya que para ellos esto no se da siempre.

En el caso de aula se pudo observar que los contenidos se imparten teniendo como única referencia el libro de texto, sin hacer ninguna comparación entre otros autores, ni de otros puntos de vista. Por lo que la investigadora entiende que los contenidos de las Ciencias Sociales realmente se imparten mecánicamente, donde prevalece un único texto. , lo cual no se corresponde con lo que se establece en el currículo y lo que plantean otros autores constituyendo esto una debilidad en el proceso

A la docente se le preguntó si ella empleaba diferentes fuentes y autores para abordar los diferentes temas de Ciencias Sociales, y su respuesta no contestó la misma, ya que al responderla no la relacionó; pero en el proceso observado, solo utilizó un único texto y autor. Esto impide la profundización y criticidad de los alumnos y alumnas puesto que se hace con una sola visión.

Todo esto es incoherente con los planteamientos de los fundamentos del currículos, Tomo I, donde se enfatiza que los contenidos deben ser variados y diversos en el sentido de que recojan una variedad de perspectivas y puntos de vistas, así como teorías e interpretaciones diferentes acerca de un mismo fenómeno o proceso, aún cuando estos estén en controversia, lo que fomenta el espíritu crítico y la formación integral del alumno.

#### **4.3.4.2 Integración de las disciplinas del área de Ciencias Sociales**

Los docentes en un porcentaje regular expresaron que se integra la teoría y la práctica en el proceso educativo de las Ciencias Sociales en el primer curso del Nivel Medio, siendo regular también el porcentaje de alumnos que entiende que el docente integra la teoría y la práctica en el proceso educativo de las Ciencias Sociales. Es importante destacar que las disciplinas del currículo se están

impartiendo de manera independiente, perdiendo de vista que el Currículo establece que deben impartirse de manera integradas.

De los datos anteriores se evidencia que las disciplinas del área de Ciencias Sociales se imparten por separado en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio, por lo que existe una contradicción con respecto a lo que se establece en el currículo.

Mientras que en la observación del caso de aula, se pudo comprobar que las disciplinas se dan por separadas, debido a que se manejó la historia de la civilización en el primer semestre, dejando la geografía y la cívica para el segundo semestre. Por otra parte al entrevistar a la docente al respecto, por su respuesta a la misma se evidenció un desconocimiento de esta acción.

En ese sentido, los resultados estadísticos y lo observado se enfatiza en el currículo (fundamentos Tomo II, pp. 4-12) al decir que la naturaleza de las Ciencias Sociales no promueve las disciplinas independientes y asume la interdisciplinariedad como estrategia metodológica, pero en las aulas cada una de las disciplinas se imparte por separado, por lo que existe una contradicción entre lo que establece el Currículo y lo que se hace en aula. Los nuevos paradigmas en Ciencias Sociales rompen con la visión de análisis de la realidad social de forma fragmentada.

El área de Ciencias Sociales se orienta hacia la comprensión de los espacios, los procesos históricos, las estructuras y las dinámicas culturales y económica, niveles de bienestar que disfruta la sociedad, los aspectos culturales y se orienta además a formas y estructuras de gobiernos, agrupamiento e intereses colectivos en una perspectiva de interdisciplinariedad en la que el saber se presenta integrado y en ningún momento fragmentado.

Por otra parte Navarro, L. (1999) en relación con la integralidad del área de Ciencias Sociales enfatiza que muchas veces los procesos históricos y

socioculturales son estudiados de forma fragmentada por alguna disciplina científica de las Ciencias Sociales con la premisión de producir conceptos o nociones que sean particulares de esa disciplina en la explicación del fenómeno y ella argumenta que esa segmentación del campo del conocimiento corresponde a intentos de parcelamientos de grupos de académicos del pasado.

Al integrar las disciplinas de área de Ciencias Sociales se logra que los alumnos, tengan una visión holística del hecho o fenómeno estudiado.

#### **4.3.4.3 Diseña y desarrolla actividades inter área para integrar conocimiento en torno a problemáticas específicas**

En cuanto al desarrollo de las actividades inter áreas para integrar conocimientos es notorio el hecho de que un porcentaje alto de los docentes suelen desarrollar este tipo de actividades; siendo alto también el porcentaje de alumnos que expresa que siempre los docentes desarrollan actividades inter áreas para integrar conocimiento en torno a problemáticas específicas.

Los resultados demuestran que las diferentes áreas del conocimiento no son integradas en el proceso educativo de las Ciencias Sociales o estas actividades inter áreas se desarrollan muy poco en el primer curso del Nivel Medio lo que supone una debilidad en este proceso educativo, a pesar de ser ésta una estrategia metodológica que se orienta a la formación integral del alumno y que supone progresar en nuevos saberes.

En el caso observado no se integró la teoría con la práctica, lo confirma la respuesta de la docente a la pregunta que se le hizo a la docente. Es una oportunidad educativa perdida pues la integración “ conlleva al desarrollo de nuevas formas de construcción de conocimiento” (Navarro, 1999 )

### **4.3.5 Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje**

#### **4.3.5.1 Estrategia de Problematización para el fomento de la creatividad, la iniciativa y el espíritu crítico**

Se determinó que un porcentaje regular de docentes privilegia las estrategias de problematización para el fomento de la creatividad, la iniciativa y el espíritu crítico en los alumnos durante el proceso educativo de las Ciencias Sociales, siendo regular el porcentaje de los directores que coincide con los docentes al respecto.

Tanto docentes como directores coinciden en que esta estrategia se implementa muy poco o a veces. Esta situación representa una debilidad del proceso educativo de las Ciencias Sociales, pues mediante esta estrategia se fomenta la iniciativa, la creatividad y el espíritu crítico del y la estudiante y se propician los aprendizajes significativos.

En la observación del aula (estudio de caso) la investigadora, se percató que la estrategia mayormente utilizada fue la expositiva por parte de la docente, siendo poco creativa en el proceso educativo de la Ciencias Sociales, para el fomento de la criticidad y de la creatividad misma. En ese sentido, Navarro, L. (2000) propone una serie de estrategia de aprendizaje, las cuales fueron entregadas a los docentes dominicanos; pero estas no fueron implementadas en el aula.

Según lo que establece el Fundamentos I, (1994) esta estrategia le da la oportunidad a los alumnos de contrastar y poner en cuestionamiento lo expuesto, lo percibido, lo observado y en la misma se enfatizan las divergencias y las controversias a través de debates, discusiones y de la anticipación de las consecuencias que se obtendrán de aplicar ciertas alternativas de resolución de problemas, así como el seguimiento de las que se identifiquen y pongan efectivamente en práctica.

En tal sentido, la problematización ayuda a develar los mecanismos que sustentan y reproducen los procesos sociales mas allá de las simples apariencias como dice Bachelard (1989) citado por Gimeno, M. (2001). A través de esta dimensión problematizadora se construye conocimiento, teorías y se tiene una mejor comprensión del mundo.

#### **4.3.5.2 Promoción de la investigación y el trabajo individual autónomo**

Al ser cuestionados los sujetos informantes sobre si se promueve la investigación y el trabajo individual autónomo en el proceso educativo de las Ciencias Sociales, un porcentaje alto de los docentes considera que siempre promueve la investigación y el trabajo individual autónomo como estrategia de aprendizaje. No obstante, a la misma pregunta hecha a los directores, un porcentaje alto opinó que a veces y un porcentaje regular opinó que nunca.

Los datos evidencian que existe una diferencia porcentual en los datos arrojados por la opinión de los docentes y la opinión expresada por los directores, es decir, para los directores la investigación y el trabajo individual en los alumnos se da a veces o nunca, lo que puede ser por que los directores no tengan conocimiento de lo que suceda en el aula por falta de supervisión o porque los docentes, ponen en práctica esta estrategia en Ciencias Sociales.

Es importante señalar que el currículo (1995) cuando propone las diferentes estrategias que debe implementar el docente para el logro de aprendizaje significativo le da mucha importancia a la investigación, cuanto establece (p.31) que las estrategias utilizadas deben estimular a los alumnos a la realización de acciones en las que se promueva el trabajo y la investigación individual, a hacer deducciones e informaciones implicados en situaciones problemáticas. No siendo esto una realidad en el aula (caso estudio), ya que la práctica de aula se llevó a cabo con ejercicios rutinarios y dicho proceso fue rígido e individual.

#### **4.3.5.3 Procesos interactivos. de las Ciencias Sociales como estrategias enseñanza y aprendizaje.**

En relación con la promoción de este tipo de estrategia, un porcentaje alto de los y las docentes afirmó proponer estrategias donde los procesos interactivos tienen especial relevancia. En cambio, un porcentaje regular de directores dice que los y las docentes siempre proponen estrategias de enseñanza y aprendizaje donde los procesos interactivos de las Ciencias Sociales tienen especial relevancia, lo que evidencia que estos procesos interactivos en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales en el primer curso del Nivel Medio se ejecutan a veces o nunca, demostrando una debilidad en este proceso educativo de las Ciencias Sociales.

En lo que respecta al caso observado, estos procesos interactivos estuvieron ausentes durante el periodo de observación, lo que fue justificado por la docente porque el aula era muy pequeña y tenía demasiados alumnos y no se podía violentar la disciplina.

De acuerdo con la orientación que tiene el currículo y en la línea de dar respuestas a los propósitos generales de la educación dominicana, estas estrategias propician el desarrollo de capacidades imprescindibles para la relaciones interpersonales y que a su vez permiten profundizar el componente participativo de la democracia, mejorar los procesos de trabajo y recrear colectivamente los procesos de socialización y las manifestaciones culturales por lo que es necesario que no se pierdan de vista para su ejecución.

#### **4.3.6 Actividades**

##### **4.3.6.1 Organización de actividades grupales durante el proceso educativo de las Ciencias Sociales**

Según los datos encontrados sobre como se organizan actividades grupales durante el proceso educativo de las Ciencias Sociales, un porcentaje alto de los docentes considera que siempre se organizan. Un porcentaje alto de los directores considera que siempre se organizan y no obstante, al preguntársele a los alumnos un porcentaje bajo entiende que éstas se organizan siempre.

Aunque los docentes y directores poseen una opinión favorable al respecto, los estudiantes confirman lo contrario. En el caso observado coincide con el punto de vista de los alumnos, por lo que las actividades grupales aunque no son tan frecuentes ya que no se ejecutan, lo que no queda claro es con cuáles criterios se organizan las que se dan. No obstante el Currículo establece (p.33), que los y las docentes deben organizar y conducir actividades grupales que promuevan una actividad de cooperación, sin imposición de métodos rígidos, fomentando en cambio la libertad y la creatividad del alumno.

Esto no quiere decir que formen grupos de alumnos sin unas actividades planificadas. Estos deben ser los criterios que primen en la organización de las mismas.

Lo que se vislumbra, basada la investigadora en su experiencia como técnica distrital del área, es que los alumnos son agrupados sin ninguna actividad planificada, contrario lo que se establece en el documento, el Por Qué y el Para Qué de la Transformación Curricular, (1995 p.41): "...se deben privilegiar estrategias de aprendizajes que promuevan la participación, la práctica para la convivencia y el consenso, en la interacción con el entorno".

#### **4.3.6.2 Realización de los informes de lectura**

Se cuestionó a los docentes, directores y alumnos sobre la realización de informes de lecturas por parte de los alumnos en el proceso educativo de las Ciencias Sociales, del primer curso a lo que un porcentaje alto de docentes afirmó que éstos se realizan siempre, para los directores y directoras, en un

porcentaje regular también afirmó que estos informes de lectura se realizan. También los alumnos en un porcentaje regular estuvieron de acuerdo con la opinión de docentes y directores.

En este sentido, la opinión de los docentes lleva a entender que esta actividad se da aunque no con mucha frecuencia, no así piensan los directores ni tampoco los alumnos.

Es importante destacar que en el caso (aula objeto de observación) se pudo notar que los alumnos llevaban de vez en cuando algunos informes, pero era del contenido del libro de texto y contestando algunas preguntas textuales que le solicitaba la docente. Los informes de lecturas tienden a ser una actividad donde los alumnos tienen la oportunidad de ponerse en contacto con otros autores y expresar su opinión al respecto o realizar resúmenes adicionales a los contenidos del curso.

La opinión de directores y docentes difieren de los alumnos ya que una cantidad considerable de alumnos piensan que esta actividad se realiza a veces o nunca, lo que permite inferir que los informes de lectura a veces son realizados por los alumnos.

Aunque los resultados muestran que tanto para docentes como para los directores, los alumnos del primer curso del Nivel Medio en el área de Ciencias Sociales realizan informes de lectura, ésta es una actividad que el currículo recomienda que se realice (p.162) por su importancia para el logro de conocimientos por parte de los alumnos.

#### **4.3.6.3 Debates de generalización y sistematización de procesos**

Cuando se cuestionó a docentes y alumnos si se realizaban debates de generalización y sistematización de procesos se determina que para un porcentaje regular de docentes siempre se realizan debates en el aula; mientras

que un porcentaje regular de los alumnos contestó que nunca se realizan debates en el aula.

Estos resultados permiten inferir que en el proceso educativo de las Ciencias Sociales, en el primer curso del Nivel Medio se realizan debates de generalización y sistematización de procesos a veces o nunca entre los alumnos, ya que el porcentaje más significativo se encuentra entre esas dos alternativas, lo que se evidencia que esta actividad pocas veces es planificada por los docentes.

Es importante destacar que el debate como actividad permite a los alumnos adquirir habilidades cognitivas de análisis, inferencias, interpretaciones críticas, síntesis y exponer cada uno sus puntos de vista, ya que para tal fin deben realizar investigaciones relacionadas con la temática que está en el debate y por ende, construir conocimiento.

#### **4.3.6.4 Investigaciones y trabajos cartográficos del área**

Un porcentaje alto de los docentes considera que a veces y nunca se realizan investigaciones y trabajos cartográficos del área de Ciencias Sociales; mientras que un porcentaje regular de los alumnos respondió que nunca realizan investigaciones y trabajos cartográficos del área de Ciencias Sociales.

#### **4.3.6.5 Levantamiento documental de hechos históricos**

De los y las docentes, un porcentaje alto considera que los alumnos a veces realizan levantamiento documental de hechos históricos. Según lo que expresó, un porcentaje regular de los alumnos, siempre realizan levantamiento documental de hechos históricos. Estos resultados dejan claro que el levantamiento documental se realiza pocas veces si se tiene en cuenta la opinión de los sujetos informantes.

El levantamiento documental, y precisamente de hechos históricos pone al estudiante en contacto directo con la literatura que tiene relación con los mismos, empoderándose a los alumnos de la información. El levantamiento documental en Ciencias Sociales y en cualquier otra área del conocimiento constituye una actividad innovadora porque conlleva a la comprensión y apropiamiento del hecho histórico lo que aumenta el nivel de creatividad y lleva a los mismos a apropiarse del tema tratado. Otra de las virtudes de esta actividad es que conduce a los alumnos a recabar informaciones de diversas fuentes que le permiten la interpretación amplia de los elementos que han intervenido en el hecho.

#### **4.3.7 Evaluación de los aprendizajes**

##### **4.3.7.1 La evaluación orientada a verificar el logro de los propósitos educativos, retroalimentación del proceso educativo y toma de decisiones**

Se le cuestionó a docentes y alumnos si la evaluación que se realiza en el primer curso del Nivel Medio en el área de Ciencias Sociales está orientada a verificar el logro de los propósitos educativos, retroalimentar y a la toma de decisiones. De los docentes un porcentaje altísimo considera que la evaluación siempre está orientada al logro de estos propósitos en el proceso educativo; para un porcentaje alto de los alumnos la evaluación siempre está orientada a verificar el logro de los propósitos educativos, retroalimentar, y tomar decisiones para mejorar la calidad del proceso educativo.

A partir de estos resultados se evidencia que la evaluación que realizan los docentes en el primer curso del Nivel Medio en el área de Ciencias Sociales es orientada a verificar el logro de los propósitos educativos, retroalimentar y tomar decisiones para mejorar la calidad del proceso educativo.

Esta orientación no es notable cuando se observa la realidad del aula, debido a que la mayoría de los problemas en evaluación de los aprendizajes están

presentes y siendo una debilidad que presenta el sistema educativo dominicano porque generalmente lo que se evalúa son contenidos y dicha evaluación es el resultado de unas pruebas en la generalidad por lo tanto, no tiene las características que manifiestan los sujetos informantes, lo cual debe ser resuelto, debido a que la Ord.1'96, que rige el sistema de evaluación de la educación dominicana la asume como un proceso de evaluación de la calidad educativa y desde esa realidad, se percibe como holística, es decir, que toma en cuenta todos los momentos del proceso.

La Ord.1'96, en su artículo 56 establece que la evaluación de los aprendizajes del Nivel Medio ha de realizarse de manera continua e integral en las diferentes áreas y asignaturas. Tomando en cuenta los siguientes criterios ,aprendizajes logrados en correspondencia con los propósitos del nivel, nivel de dominio de los contenidos y competencias desarrolladas en el proceso, nivel de reflexión y criticidad interiorización y manifestación progresiva de valores , actitudes y normas y el nivel de integración consigo mismo y con los demás y la asistencia continua a clase.

En la medida que los docentes tomen en cuenta todos estos criterios, se podrá afirmar que el sistema de evaluación de la educación dominicana esta cumpliendo su cometido.

#### **4.3.7.2 Promueve la auto evaluación de los alumnos**

Se le cuestionó a los docentes y los alumnos sobre si se promueve la auto evaluación. A esta pregunta un porcentaje regular de los docentes dijo que a veces y nunca se promueve la auto evaluación entre los alumnos, pero un porcentaje alto de los alumnos dice que se promueve la auto evaluación a veces o nunca. En el sistema educativo dominicano, según lo que se establece en la Ordenanza.1'96, la evaluación debe ser participativa, es decir deben participar todos los actores del proceso educativo. Por otra parte, un porcentaje

bajo de los alumnos dice que se promueve siempre, mientras que un porcentaje alto de los mismos dice que se promueve la auto evaluación a veces o nunca. Pero en la observación en el aula (estudio de caso) en ningún momento se promovió la misma.

Estos resultados permiten inferir que tanto los y las docentes, la investigadora, como los alumnos consideran que la auto evaluación entre los alumnos no se ejecuta en el proceso educativo de las Ciencias Sociales si se parte de los resultados obtenidos en el cuadro, por lo que es obvio que la evaluación no es del todo participativa. Este proceso tiene su importancia porque a través de él cada actor pondera sus logros propios y sus resultados.

La Ordenanza 1'96, (p.6), justifica la auto evaluación de los alumnos porque le da la oportunidad de ponderar sus s logros propios y sus resultados.

#### **4.3.7.3 Propicia la coevaluación entre los alumnos y alumnas**

Si se observa la reacción de docentes y alumnos al cuestionárseles sobre si se propicia la coevaluación, es decir que los alumnos se evalúen entre si; de los docentes, un porcentaje alto respondió que la coevaluación entre los alumnos se ejecuta. Por otra parte, un porcentaje regular de los alumnos coincide con los docentes al respecto, lo que significa de acuerdo con estos resultados estadísticos la coevaluación no se propicia en el aula o se propicia muy pocas veces. Sin embargo, en la observación del aula (estudio de caso) este proceso estuvo ausente. En tal sentido, cuando se realiza este proceso evaluativo, la coevaluación es el proceso que aporta elementos, informaciones y criterios para la evaluación del grupo y de los logros alcanzados. Estos resultados están en desacuerdo con la Ordenanza 1-96 que establece en su artículo, 5, p.6, que la evaluación tiene que ser participativa, es decir, que participen todos los actores del proceso, alternando momentos en los que cada uno evalúa desde su perspectiva, y otros donde se combinen las perspectivas de varios de ellos.

#### **4.3.7.4 La calificación al final de cada mes o período es obtenida solamente de los exámenes aplicados a los alumnos y alumnas**

Al cuestionarse a los docentes si la calificación final de los alumnos de cada mes o periodo solo es obtenida de los exámenes, un porcentaje alto dijo que a veces ésta es obtenida solo por los exámenes. A la misma pregunta, de los alumnos, un porcentaje bajo considera que se obtiene de solo los exámenes. Si se toma en cuenta estos resultados, se puede afirmar que las calificaciones de los alumnos no son puestas solo por los exámenes según la opinión de los sujetos informantes, lo que significa por los resultados obtenidos.

En la observación del aula (estudio de caso) se comprobó que la docente tiene otros criterios para poner la calificación final de los alumnos como son la corrección de cuadernos, resúmenes, exposiciones, entre otros.

El mayor porcentaje de los sujetos informantes que no solo se toma en cuenta los exámenes para la calificación final de cada mes, sino también otros aspectos del proceso, indica que en cierta forma se aplica la evaluación formativa., es decir la evaluación de procesos. Esto se corresponde con lo que establece la Ord. 1'96, que establece el sistema de Evaluación del Currículo de la educación dominicana, en su art. 8, donde dice que una de las funciones de la evaluación es la función formativa, la cual facilita determinar progresivamente los aprendizajes de los alumnos sobre hechos, conceptos, procedimientos, valores y actitudes.

#### **4.3.7.5 La evaluación de los aprendizajes de los alumnos y alumnas solo es realizada por el profesor**

Se le preguntó a los docentes si la evaluación solo era realizada por ellos en el primer curso del Nivel Medio en el área de Ciencias Sociales, un porcentaje bajo respondió que ésta es realizada por ellos; pero al ser cuestionados los alumnos sobre la misma pregunta, un porcentaje alto expresó que la evaluación de los

aprendizajes en ese nivel siempre y a veces la realiza el profesor.

Visto estos resultados de la tabla se nota una diferencia de opinión entre los alumnos, debido a que una cantidad porcentual muy significativa de los alumnos opina que la evaluación solo la realiza el profesor, sin embargo, un 38% de los docentes afirma que ésta solo la realizan ellos. Es importante señalar que el currículo cuando propone las diferentes estrategias que debe implementar el docente para el logro de aprendizaje significativo le da mucha importancia a la investigación.

**CAPÍTULO V**  
**CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

*“El conocimiento no es suficiente, debemos aplicarlo.”  
La voluntad no es suficiente, debemos actuar...”*

**Johann Wolfgang Van Goethe**

## 5.1 CONCLUSIONES

A partir del análisis que se ha realizado acerca del proceso educativo de las Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo, Nivel Medio y lo que establece el currículo, los resultados que ofrecieron los sujetos informantes y se procedió a concluir con los datos de mayor relevancia para dar respuesta a cada uno de los objetivos:

### **5.1.1 Objetivo No.1: Identificar las características de la dinámica pedagógica de los docentes de Ciencias Sociales en estudio, en relación con las directrices planteadas por el Currículo oficial.**

En relación con este objetivo se encontró:

5.1.1.1- El docente aún mantiene un papel tradicional durante el proceso educativo, donde el alumno copia y memoriza los contenidos sin tener en cuenta ninguna innovación, tampoco se provocan conflictos cognitivos. En el accionar del aula pocas veces el docente acompaña y facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, pues, se limita a preguntar y llenar cuestionarios. Más bien se caracteriza por ser un transmisor de conocimientos; lo que es incoherente con lo que establece el currículo, el cual conceptualiza al docente como un mediador y facilitador del aprendizaje.

Se observa además que el docente no ha asumido que debe crear situaciones de aprendizaje con actividades variadas donde se propicien la elaboración de nuevos saberes y el desarrollo de actitudes y valores que promueve el currículo.

5.1.1.2-Aunque los docentes expresan que generalmente asumen una actitud crítica y democrática con los alumnos, los hechos evidencian que pocas veces asumen esa actitud, debido a que sigue primando el sentido de autoridad de los docentes y las clases siguen siendo una repetición de hechos, conceptos y datos, sin ser críticos ni los docentes ni los alumnos.

5.1.1.3-Si bien los docentes reconocen que en el Nivel Medio se deben promover procesos creativos para construir nuevos conocimientos, la realidad es que el proceso educativo de las Ciencias Sociales sigue siendo pasivo, sin ninguna situación de aprendizaje innovadora e interactiva, limitándose a impartir los contenidos de forma rutinaria y memorística. No se promovieron procesos creativos en el aula, debido a que estos procesos giraron en torno a lo procesos tradicionales como son, contestar del libro una serie de preguntas de forma individual, transcripción de resúmenes y de vez en cuando exposiciones del tema asignado para la clase de ese día. Se puede afirmar que lo sucedido fue simple repetición del mismo contenido y no se notó que había una coordinación entre los expositores.

5.1.1.4- Los docentes tienen dominio adecuado del Área de Ciencias Sociales y tienen un buen manejo de las conceptualizaciones científicas propias de la misma pero esto no significa que aplicaran la metodología adecuada para su abordaje en las aulas.

5.1.1.5- Los docentes reconocen que el alumno es el centro del proceso educativo, no obstante, sigue primando el protagonismo del docente en el aula., por lo que no se corresponde con lo que se establece en el currículo.

5.1.1.6- Se evidenció que los docentes mantienen durante el proceso una comunicación vertical y directiva con los alumnos , pero de mucho respeto, sin embargo no se evidenció una mediación interactiva entre ambos actores. La comunicación entre alumnos sí se evidenció horizontal..

5.1.1.7-El docente no tomó en cuenta las capacidades individuales del alumno debido a la sobrepoblación de cada curso.

5.1.1.8-Los docentes dijeron que planifican sus clases tomando en cuenta los elementos del currículo del área, sin embargo en la práctica este plan no se

desarrolla tal y como es planificado por los docentes.

5.1.1.9- Los docentes, en su gran mayoría dinamizan el proceso educativo de las Ciencias Sociales, si embargo en el aula observada las clases fueron pasivas y sin ninguna dinámica, lo que se contradice con las estrategias propuestas en el currículo del nivel medio.

5.1.1.10- Los avances tecnológicos propios del área en el proceso educativo no se aplican. Tampoco los materiales didácticos no son utilizados oportunamente en el proceso educativo de las Ciencias Sociales; en consecuencia, no se promovieron acciones que propiciaran la renovación de las prácticas pedagógicas que pudieran garantizar la calidad del proceso.

5.1.1.11- La utilización de los materiales didácticos en el proceso educativo son muy poco utilizados por el docente, esta información se avala con las observaciones realizada en el aula objeto de estudio, ya que los materiales didácticos que fueron utilizados se limitaron al libro de texto y a varias cartulinas, y lo que usualmente utiliza el alumno, que son cuadernos, pizarra y lápices, estos materiales tienen una gran importancia para el logro de aprendizajes significativos.

5.1.1.12- En relación con la administración y distribución del tiempo se verificó que el mismo no se administra ni se distribuye de forma racional, lo que trae como consecuencia que los alumnos no aprovechen al máximo el tiempo previsto para el desarrollo de las actividades educativas.

En relación con al primer objetivo, se concluye que el papel del docente sigue siendo el de un instructor, cuya práctica pedagógica en el proceso educativo de las Ciencias Sociales casi no brinda espacio a los alumnos para que protagonicen un papel activo en la construcción de aprendizajes significativos .

**Subcategorías:****Tipo de Proceso: Tradicional e instructivo**

Tanto la docente como los alumnos se centraron en repetir contenidos del libro de texto de forma memorística y repetitiva, elaborar y contestar cuestionarios cada quien desde su asiento, para ir repitiendo los contenidos sin ninguna innovación pedagógica, sólo teniendo como base el libro de texto, lo que no se corresponde con lo establecido en el Currículo del Nivel Medio (1995, p. 39-41), el cual hace énfasis en que el papel fundamental del docente es acompañar y facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje y propiciar situaciones que favorezcan la elaboración de nuevos saberes, el desarrollo de valores y actitudes, en un contexto de construcción de conocimiento.

**Actitud de la docente: Autoritaria, mandatos imperativos, poca participación del grupo de alumnos.**

Durante el proceso no se visualizaron situaciones de aprendizaje que llevaran a la investigadora a comprobar que eran acciones democráticas, ya que la democracia se asume con acciones, no conceptualizándola, en el sentido de que las clases eran una repetición del libro y todo se daba como bueno y válido, siempre que no se salieran de lo que decía el texto, los mandatos se hicieron de forma imperativas, por lo que si se juzga por el caso observado, en el proceso educativo de las Ciencias Sociales que sigue primando el sentido de autoridad del docente, se conceptualizan datos, hechos y fechas, sin estar presente una actitud crítica por parte de los docentes, ni de los alumnos. Tampoco surgieron diálogos y debates en los temas tratados por lo que no hubo oportunidad de observar tales actitudes en los estudiantes.

**Creación de un espacio aula taller: Proceso monótono, con característica tradicional y ausencia de procesos interactivos:**

En tanto que la situación en el aula (caso de estudio) permitió observar que las clases se dieron sin ninguna novedad, ni innovación donde los alumnos y alumnas pudieran mostrar su creatividad y talento; tampoco se promovieron procesos creativos, ya que los mismos en el aula tuvieron siempre un corte tradicional, es decir, copiar un cuestionario, contestarlo del libro, luego repetir lo mismo de forma individual, hacer resúmenes giraron en torno a contestar del libro una serie de preguntas de forma individual, transcripción de resúmenes y de vez en cuando, exposiciones del tema que tocara en el día.

**Tipo de comunicación con las partes: ausencia de interacción docente alumno; pero comunicación adecuada entre alumnos**

Planificación del proceso educativo: presenta planificación pero la misma se implementó parcialmente.

El plan que mostró la docente del aula observada fue el anual; sin embargo, lo observado indica que aún estando las clases planificadas en un plan general, no se disponía de un plan de unidad ni de un plan diario y lo más conveniente era que este plan general hubiera sido descodificado en planes de unidad y planes diarios.

Uso de medios tecnológicos y didácticos: en el proceso se observó ausencia de medios tecnológicos pero un uso excesivo del libro de texto, así como también un uso mínimo e inapropiado de mapas.

Manejo del tiempo: se observó un uso inadecuado del tiempo, pues en muchas ocasiones se incidía la docencia aunque se justificara.

## **5.2. Objetivo 2: Determinar los propósitos educativos diseñados por los docentes en la enseñanza de los Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio.**

En relación con este objetivo se encontró:

- 5.2.1 Los propósitos planteados por el docente en su plan de clase no se orientan hacia la formación integral de los alumnos; aunque los docentes y directores afirman en un alto porcentaje que se orientan hacia una formación integral.
- 5.2.2 Los propósitos educativos se orientan al desarrollo de actitudes en los alumnos. Sin embargo, en la práctica de aula se difiere, pues lo que se percibió fue un proceso memorístico y rutinario.
- 5.2.3 En la práctica de aula del proceso educativo de las Ciencias Sociales el docente fomenta en los alumnos la conciencia patriótica, personal y social en torno a su identidad y la soberanía.
- 5.2.4 Los propósitos educativos están orientados a formar un sujeto conocedor y respetuoso de sus derechos
- 5.2.5 En los planes del docente no se evidenció la inclusión del conocimiento científico ni tecnológico como propósito por lograr con los alumnos en el proceso de aula; aunque los directores en un porcentaje alto hayan considerado que sí se incorporan y promueven conocimientos científicos y tecnológicos en los procesos educativos de las Ciencias Sociales.
- 5.2.6 Los alumnos no logran obtener las habilidades ni la capacidad de sistematización y análisis de la historia y las tendencias de los procesos naturales, pues en la cotidianidad lo que materializa es la memorización de acontecimientos y datos.

- 5.2.7 Los docentes afirman que implementan siempre los procesos de comprensión, representación y razonamiento en el área de Ciencias Sociales que posibilitan en los alumnos el desarrollo intelectual, pero en la práctica de aula estos procesos no se llevaron a cabo y lo que se prioriza es la instrucción de forma mecánica y repetitiva.
- 5.2.8 Los docentes realizan acciones en el aula tendentes a propiciar en los alumnos la importancia de la conservación del ambiente para que los mismos se apropien de la temática como algo prioritario para la vida de los seres humanos y todo el ecosistema.
- 5.2.9 Los alumnos no mostraron habilidades para la elaboración e interpretación de gráficos, mapas y croquis, por lo que este propósito no es logrado aún.
- 5.2.10 Los docentes no le dan la debida importancia a las actividades de indagación y exploración en el proceso enseñanza y aprendizaje de la geografía, por lo que parece ser que no es un propósito prioritario por lograr.

**5.3 Objetivo No. 3: Describir como se organizan los contenidos en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio cuando se enseña Ciencias Sociales en el aula.**

En relación con este objetivo se encontró que:

- 5.3.1 En la adquisición del conocimiento de los contenidos curriculares los alumnos no aprenden haciendo, es decir por procedimientos, sino memorizando y repitiendo datos, conceptos e informaciones.

- 5.3.2 Según docentes y directores se priorizan en el proceso educativo de Ciencias Sociales el dominio conceptual de los contenidos.
- 5.3.3 A través del manejo del contenido de Ciencias Sociales, los alumnos tienden a ir desarrollando actitudes para una mejor convivencia, según lo consideran los docentes y directores.
- 5.3.4 La integración de los ejes transversales, al impartir los contenidos, se hace de forma parcial o no se integran en el proceso educativo de las Ciencias Sociales.
- 5.3.5 Para la organización de los contenidos y su aplicación en el aula, no siempre se tienen en cuenta los criterios de relevancia, utilidad y pertinencia, sino que éstos se imparten de acuerdo con el orden en que se encuentran en el libro de texto.
- 5.3.6 Existe relación entre los contenidos programáticos del área de Ciencias Sociales con las características biosicosocial de los alumnos.
- 5.3.7 Existe poca correspondencia entre los contenidos programáticos de Ciencias Sociales que se imparten en el aula y los conocimientos científicos y tecnológicos actualizados.
- 5.3.8 En relación con la distribución racional del tiempo para impartir los contenidos de Ciencias Sociales los docentes no hacen uso y distribución racional del mismo, tal y como se plantea en el currículo; lo que contribuye a que el desarrollo de los contenidos no permitan el logro de los propósitos educativos propuestos en el currículo del nivel medio.
- 5.3.9 El proceso educativo de las Ciencias Sociales se fundamenta a veces en la concepción de aprendizaje significativo, aunque sí en la teoría, en la práctica no se visualiza de esa forma.

Sub categorías:

La indagación sobre los conocimientos previos que traen los alumnos estuvo ausente en el proceso de Ciencias Sociales observados.

El dominio conceptual de los contenidos fue el que predominó durante el proceso observado, y así también lo manifestó la docente en la entrevista que se le realizó.

El abordaje de los contenidos de Ciencias Sociales mediante el proceso se hizo tomando en cuenta metodología tradicional, es decir, exponer clases, decir clase, hacer resúmenes...

Los bloques de contenidos impartidos fueron coherentes con el libro de texto; pero no así con lo establecido en el currículo.

El aprendizaje de los contenidos se da de forma memorística y repetitiva.

#### **5.4 Objetivo específico N° 4: Explicar si se emplea la interdisciplinariedad como enfoque metodológico en la enseñanza de las Ciencias Sociales en los centros educativos objeto de estudio.**

En relación con este objetivo se encontró:

- 5.4.1 En cuanto al conocimiento de los contenidos desde diferentes autores, éstos son tratados teniendo como fuente única el libro de texto.
- 5.4.2 Las disciplinas del área de Ciencias Sociales se imparten por separadas, por lo que existe una contradicción con respecto a lo que se establece en el currículo.
- 5.4.3 Se verificó que existe poca relación entre la teoría y la práctica en el proceso educativo de las Ciencias Sociales en el primer curso del Nivel Medio.

- 5.4.4 En el proceso educativo de las Ciencias Sociales los docentes no relacionan las diferentes áreas del conocimiento con la finalidad de que se construya un conocimiento integrado.
- 5.4.5 Los docentes no desarrollan actividades inter áreas para integrar conocimientos en torno a problemáticas específicas, sino que se circunscriben a impartir una disciplina específica.

**5.5 Objetivo 5: Describir las estrategias de aprendizaje utilizadas en los centros educativos objeto de estudio al enseñar las Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio.**

- 5.5.1 Los docentes promueven medianamente las estrategias de problematización en el aula lo que impide que los alumnos apliquen la creatividad, la iniciativa y el espíritu crítico.
- 5.5.2 En relación con el trabajo individual y autónomo del alumno; el docente promueve la investigación y el trabajo individual independiente en el proceso educativo de las Ciencias Sociales, lo que permite la formación de un individuo con autonomía para aprender a su propio ritmo, pero a partir del contexto de la investigación se infiere que se privilegia más la heteronomía que la autonomía.
- 5.5.3 Aunque un porcentaje alto de docentes expresó que se fomentan los procesos interactivos en el aula, se verificó que a los mismos no se les da la relevancia que ameritan en el proceso educativo de las Ciencias Sociales en el primer curso del nivel medio y por lo tanto es más difícil lograr la socialización y participación de todos los actores.
- 5.5.4 Las estrategias que favorecen los trabajos cooperativos y el aprendizaje compartido suelen priorizarse en el área de Ciencias Sociales, sin embargo, en la observación del aula (estudio de caso) la investigadora, se percató que la estrategia mayormente utilizada fue la expositiva por parte de la docente, siendo poco creativa en el proceso de la Ciencias Sociales, impidiendo el fomento de la criticidad y de la creatividad misma. En lo que respecta al caso observado, estos

proceso interactivos estuvieron ausentes durante el periodo de observación, lo que fue justificado por la docente porque el aula era muy pequeña y tenía demasiados alumnos

### **Sub categorías:**

La estrategia de enseñanza - aprendizaje que predominó en el aula fue la expositiva.

Los tipos de procesos fueron rutinarios, rígidos e individuales.

Hubo una ausencia de formación de grupo y de trabajo colaborativo.

### **Objetivo específico Nº 6: Identificar las actividades que se promueven en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio.**

En relación con este objetivo se encontró lo siguiente:

- 5.6.1 Las actividades grupales no se realizan con la frecuencia que amerita el proceso docente, lo que dificulta el desarrollo del respeto por las personas, afianzar los valores y los principios éticos., en el proceso de las Ciencias Sociales.
- 5.6.2 Se verificó que los informes de lectura como actividad en el aula son realizados por los alumnos a veces, lo que impide que el alumno adquiera la capacidad de análisis y síntesis.
- 5.6.3 En cuanto a la actividad del debate de generalización y sistematización de procesos se comprobó que los docentes la promueven en el aula de manera ocasional.
- 5.6.4 La actividad de investigar y realizar trabajos cartográficos no son realizadas por los alumnos, o se realizan muy pocas veces.

5.6.5 En cuanto al levantamiento documental de hechos históricos como actividad áulica en el área de Ciencias Sociales se verificó que esta actividad es realizada medianamente por los alumnos.

**Objetivo 7: Determinar las Características del proceso de evaluación en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer curso del primer ciclo del Nivel Medio.**

En relación con este objetivo se encontró:

- 5.7.1 La evaluación que realizan los docentes en el primer curso del Nivel Medio en el área de Ciencias Sociales se orienta a verificar el logro de los propósitos educativos, así como retroalimentar el aprendizaje y tomar decisiones para mejorar la calidad del proceso educativo de acuerdo con los sujetos informantes, pero en la realidad lo que se hace es poner una calificación.
- 5.7.2 Se verificó además, que no se lleva a cabo la auto evaluación entre los alumnos en el proceso educativo de las ciencias sociales, lo que impide que el alumno pondere sus propios logros y resultados. Por otra parte, no se fomenta entre los alumnos la coevaluación, sin embargo la evaluación formativa la realiza el docente de forma sistemática. Esto indica que la evaluación es realizada solo por el profesor, haciendo éste énfasis en la heteroevaluación, es decir, que en la evaluación solo tiene participación el docente, por tanto la misma no es participativa.
- 5.7.3 La evaluación tiene un fuerte componente procesual, es decir, que no solo depende de los exámenes.
- 5.7.4 La evaluación solo es realizada por el docente, por lo que deja de ser participativa tal como lo establece la Ordenanza 1'96 que regula la evaluación de los aprendizajes en el sistema educativo dominicano.

En síntesis, en el Nivel Medio, el currículo busca profundizar el proceso

educativo mediante el manejo de la metodología científica en las diferentes áreas, de manera que el estudiante elabore nuevos saberes con una visión abierta e innovadora, así como integrar de forma interdisciplinaria los conocimientos y procedimientos de las diferentes áreas temáticas. En el caso de esta investigación, y desde una perspectiva de la creatividad, se espera también que los alumnos aborden las nuevas tecnologías en una vinculación con los hechos sociales y que se apropien de su comprensión y su uso. El currículo además promueve la creación de una convivencia internacionalista latinoamericana y caribeña que contribuya positivamente la valoración de los hechos y procesos históricos que de alguna manera han influido en la configuración de la identidad del dominicano.

Es así que las Ciencias Sociales se orientan hacia la comprensión de los espacios, las estructuras y las dinámicas económicas entre otras en una perspectiva de interdisciplinarietà, en la cual el saber se presente integrado. Todo parece indicar y de acuerdo a las conclusiones finales de esta investigación que existe una intención tanto de los organismos rectores de la educación dominicana como de los docentes de empoderarse del currículo y concretizarlo a nivel de aula, pero en las conclusiones arrojadas en esta investigación se muestra que todavía el docente sigue en el contexto del aula con perfiles tradicionales en su práctica pedagógica.

El currículo específicamente en el área de Ciencias Sociales, aunque tiene 14 años de ser puesto en vigencia (año 1995-2009) no ha sido asumido por los docentes, a pesar de todos los esfuerzos que ha realizado la Secretaría de Estado de Educación.

Las Ciencias Sociales siguen siendo abordadas de forma memorística y repetitiva y mucho meno se aplica el enfoque metodológico de la interdisciplinarietà, además se tiene muy poco en cuenta las estrategias y actividades propuesta en el currículo del Nivel Medio para el abordaje del área para el logro de parte de los alumnos de aprendizaje significativo, donde el

alumno se haga mas critico, democrático y participativo y formar ciudadanos que construyan su propia identidad, que es la finalidad de las Ciencias Sociales en el currículo dominicano.

## 5.2 RECOMENDACIONES

Tomando en consideración las debilidades presentadas en las conclusiones se recomienda:

### **A los docentes:**

- Hacer conciencia de que el nuevo modelo educativo demanda de un docente que sea mediador y facilitador del aprendizaje. El nuevo modelo educativo esta fundamentado en nuevas prácticas educativas en las aulas, en el cual la educación debe fungir como promotora de la formación integral de los alumnos.
- Centrar el proceso educativo de las Ciencias Sociales, en una interacción de enseñanza - aprendizaje significativa que privilegie el papel protagonista de los alumnos.
- Que su práctica educativa gire en torno a las necesidades, intereses, potencialidades y competencias que trae el alumno al proceso educativo.
- Que el proceso educativo de las Ciencias Sociales se fundamente básicamente en la indagación, en el pensamiento critico y reflexivo, la creatividad y en un ambiente dinámico y democrático, para formar un mejor ciudadano conocedor de su identidad.
- Hacer un uso de la tecnología disponible, como apoyo para la enseñanza – aprendizaje de las Ciencias Sociales, adecuado a los tiempos.

- Que desde las aulas, los aprendizajes en Ciencias Sociales que se promuevan, sean a través de los distintos tipos de contenidos, tanto de hechos, datos, procedimientos, actitudes y valores, teniendo en cuenta la estructura interna de las distintas disciplinas que componen las Ciencias Sociales, pero que los procedimientos constituyan una estrategia preferencial para romper con la concepción memorística del aprendizaje de las ciencias sociales. Implementar los contenidos procedimentales que lleva a los alumnos al aprendizaje práctico y a la necesidad de generar conceptualizaciones a partir de lo que hace.
- Que los docentes adopten la concepción metodológica de la interdisciplinariedad; es decir que se trabajen los contenidos de Ciencias Sociales desde una perspectiva integradora, enfocando los conocimientos generados desde las diversas áreas y disciplina con enfoque de integralidad a través de la interdisciplinariedad, lo que permitirá la conexión de procedimientos, principios y hechos de disciplinas próximas.

Trabajar las Ciencias Sociales desde un enfoque interdisciplinario permite a los sujetos comprender y explicar las acciones, las interrelaciones y los fenómenos sociales. En términos epistemológicos, esta perspectiva interdisciplinaria lleva a una nueva concepción de los saberes y del proceso de producción de conocimientos a través de la interrelación de las disciplinas.

- Es necesario que los docentes de Ciencias Sociales integren la teoría y la práctica al impartir el área de Ciencias Sociales, ya que de esa forma los contenidos impartidos tendrán gran significado para los alumnos y éstos podrán tener la oportunidad de ser mejores ciudadanos con las características propias que establecen los propósitos de la educación dominicana.

- Hacer de la evaluación un proceso más participativo, cuya actividad, que es tan importante, no solo sea privilegio de los docentes.
- Que diseñen experiencias de aprendizaje con la participación activa de todos los actores.
- Proponer actividades didácticas grupales e interactivas que propicien el desarrollo de capacidades que permitan las relaciones interpersonales y que a su vez se profundice en el componente participativo de la democracia.
- Que el proceso educativo de las Ciencias Sociales sea enfocado con base en el logro de los propósitos del Currículo Nacional de la educación dominicana, más que en los contenidos mismos y que en este proceso se tomen en cuenta las estrategias que promuevan aprendizajes significativos, tales como: estrategias de recuperación de la percepción individual, estrategias expositivas de conocimientos elaborados y acumulados, de problematización, de descubrimiento y de proyecto.

#### **A la Secretaría de Estado de Educación**

- Que se realice un seguimiento mayor y mejor planificado durante el proceso educativo de las Ciencias Sociales para que se logren los objetivos propuestos para el área.

#### **A la Dirección General de Currículo**

- Que se ejecute una evaluación sobre los procesos de docencia en las diferentes áreas del conocimiento y específicamente en el área de Ciencias Sociales, a nivel nacional que brinde insumos para el mejoramiento de la calidad de la educación.

## Bibliografía

Ander-Egg, E. (1993) Técnica de Investigación Social, Segunda Edición, Alicante. Buenos Aires, Argentina, Editorial Lumen

Antunes, S. y Colaboradores (2004). Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula. Barcelona, España: Editorial Grao.

Ausubel, D. (1983). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo, México: Ed. Trillas, trad. Mario Sandoval Pineda. 623 pp.

Ballestrini M, (2005.). La Integración de los Métodos Cuantitativos y Cualitativos en la Investigación, UNEFA, [www.seguridadhumana.com.ve/MirianBalestrini.htm](http://www.seguridadhumana.com.ve/MirianBalestrini.htm).

Barrantes, R. (1999). Investigación: Un Camino al Conocimiento. Un Enfoque Cuantitativo y Cualitativo. San José Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia. Primera Edición.

Bericat,E (1998), LA integración de los Métodos Cuantitativo y Cualitativo en la investigación Social, Barcelona. Editorial Ariel,

Bojaca, J. (SF) El Proyecto de investigación en el Aula, Etnología-Investigación Etnográfica. Tomado de [www.scribd.com/doc/.../Arte-Rupestre-Colombia](http://www.scribd.com/doc/.../Arte-Rupestre-Colombia)

Bolaños, G y Molina, Z (1990), Introducción al currículo. Editorial Universidad Estatal a Distancia, San José Costa Rica UNED

Brisita, A. (1996). Factores que posibilitan y/o obstaculizan la implementación de la nueva propuesta curricular. Caso del segundo ciclo del nivel básico en el Municipio de San José de las Matas, Distrito Educativo 08-01. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), Santiago: Tesis de grado.

Candelario, I. "Mejorar los Planes de enseñanza". Periódico Hoy, República Dominicana, 18 octubre 2008, sección Opinión, p.12<sup>a</sup>

Capel, H. (1997). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Española. Una Tesis Doctoral sobre el Diseño Curricular de Ciencias

Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria. Revista Bibliografía de Geografía y Ciencias Sociales. [www.ub.es/geocrit/b3w-49.htm](http://www.ub.es/geocrit/b3w-49.htm)

Carretero, M., (1997). Constructivismo y educación, México. Ed. Luis Vives. 144 pp.

Carretero, M., (1997). La Enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid, España: Segunda Edición, Visor Dis.

Castillo, F. y Fernández, G. (2004). El Constructivismo. Una propuesta humanística de la Educación. Santo Domingo República Dominicana: Editora Universitaria UASD.

Cea D' Ancona, M. (1998), Metodología Cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación Social, Madrid, España. Editorial Síntesis, S.a.

Cerda, H.(1994), La Investigación Total, La Unidad Metodológica en la Investigación Científica. Colombia: Editorial Cooperativa. Bogotá, Colombia

Colás, M. y Buendía, L. (1994), Investigación Educativa, Sevilla, España. Editorial Alfar.

Coll, C. (1997). Psicología y currículum. España, Barcelona. Editorial Paidós.

Coll, C. (1990). Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento. Barcelona, España: Ediciones Paidos.

Coll, C. y Colaboradores (1998). El Constructivismo en el Aula. Barcelona, España: Editorial Grao. 1ª. Edición.

Corporán, E. (2000). Descripción de la Metodología usada en la Enseñanza de la Historia y la Geografía y su Incidencia en el Rendimiento Académico en los Liceos Braulio Paulino y Tamboril Nocturno del Municipio de Tamboril durante los años lectivos 1998-1999 y 1999-2000. Santiago: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), Santiago: Tesis de grado.

De la Cuesta (200), Característica de la Investigación Cualitativa, y su relación con la enfermería. <http://tone.uedea.edu.co/rieenf/sep97/nota>

Delgado C. (1999). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. <http://www.ua.es/didactica/numero8/investigacion.html>

- Denzin, N.K. (1975). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. McGraw Hill Chicago.
- Díaz, F.; Hernández, G. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: Mac Graw Hill. .
- Díaz, F.; Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: Mac Graw Hill. Segunda Edición
- Díaz, J. Periódico Diario Libre del día 10 de octubre del año 2008, Pag.14.Sección Noticias
- Dobles, M.; Zúñiga, M. y otros. (1996). *Investigación en Educación: Procesos, Interacciones, Construcciones*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia. Primera Edición.
- D´Oleo, F. (2006), *Globalización, Educación y Universidad, cambio y transformación curricular*, Santo Domingo, R.D.: Serie Ensayo, Colección UNAPEC.
- Duverger, M. (1996) Métodos de las Ciencias Sociales- Barcelona, España: Editora Ariel, 1era. Edición.
- Egon; S.; Lincoln, I. *Enfoques Innovadores de la Educación actual: Paradigmas en Competencia en la Investigación*. San José Costa Rica (Universidad Estatal a Distancia, UNED).
- Enríquez, G., Acosta, A. (1999). *El Currículo a Debate*. Santo Domingo, República Dominicana: Segunda Edición. Editorial Centro Cultural Poveda.
- Gallego, I. (s.f). *El Conocimiento Geográfico e Histórico Educativo: La Construcción de un Saber Científico*. [www.ub.edu/histodidactica](http://www.ub.edu/histodidactica)
- Gerardo, L. (s.f). *Metodología de la Investigación Educativa: posibilidades de integración*  
[http://www.itcr.ac.cr/revistacomunicacion/Vol\\_12\\_num1/metodologia\\_investigacion.htm](http://www.itcr.ac.cr/revistacomunicacion/Vol_12_num1/metodologia_investigacion.htm)
- Germoso, I.; Henríquez, R. (2000). *Desempeño de los profesores del Nivel Medio en el área de Ciencias Sociales del Distrito 09-01 de Mao*. Santiago,

República Dominicana: Tesis de grado. Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA).

Giacobbe, M. (2005). Enseñar y Aprender Ciencias Sociales. Santa Fe, Argentina: Ediciones HomoSapiens.

Gimeno, M. (2001). Las Ciencias Sociales en los Procesos Educativos de Sujetos Democráticos. Santo Domingo, República Dominicana: Editorial Centro Cultural Poveda.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Barcelona, España: Primera Edición, Ediciones Paidós Ibérica.

González, A. (1980). Didáctica de las Ciencias Sociales. Barcelona España: Primera Edición, Ediciones CEAC, S.A.

González, L (2004), La investigación Etnográfica en Educación y la Observación como Indagación y Método de Trabajo en la Investigación cualitativa, Tlaquepaque, [JaliscoLuis@iteso.mx](mailto:JaliscoLuis@iteso.mx).

Hernández, F. (2002) Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales, Santo Domingo: Ediciones UAPA.

Hernández, A. (2003). Introducción a las Ciencias de la Educación. Santiago, República Dominicana: Tercera Edición Corregida y Aumentada. Ediciones UAPA.

Hernández, S. y otros (2006). Cuarta Edición. Metodología de la Investigación. Cuarta Edición. México: Editora Mac Graw Hill,

Hernández S., y otros, (2003), Metodología de la Investigación, México, DF.: McGraw Hill,

Kemmis, S. (1998). El Currículum: más allá de la Teoría de la Reproducción. Madrid: Ediciones Morata, Tercera Edición

Kirk, G. (1997). El Currículum Básico. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.

León, O. e Ignacio Montero (1995) Diseño de Investigaciones, introducción a la Lógica de Investigación en Psicología y Educación, España, Edit. McGraw-Hill.

Llopis, C. (1996). Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Secundaria. Madrid, España: Ediciones.

López., M. (2000). Planeación y Evaluación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje, Manual del Docente. México, Primera Edición, Editorial Trillas.

Lundgren, U. (1997). Teoría del Curriculum y Escolarización. Madrid, España: Segunda Edición, Ediciones Morata.

Martínez, M. (1997). Comportamiento Humano: Nuevos Métodos de Investigación, México, Editorial Trilla

Martínez, A. (s.f.). Constructivismo Radical, Marco Teórico de Investigación y Enseñanza de las Ciencias.

[Bib\\_uab.es/pub/enseñanzadelaciencias/0212452/u17n3p493.pdf](http://bib_uab.es/pub/enseñanzadelaciencias/0212452/u17n3p493.pdf)G. Guba.

Martínez, A. (2008) Educación propone cambios estrategia nacional para la Enseñanza de la Educación media” Hoy, Santo Domingo, R.D. 19 agosto,

Matos, C. Propone cambios estrategia nacional para enseñanza de educación media. Periódico Hoy, Seccion El Pais, Santo Domingo, R.D. p.11<sup>a</sup>

Navarro, L. (1999). Conceptualizaciones de Base de las Ciencias Sociales. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Búho.

Navarro, L. (2000), Estrategias de intervención docente en Ciencias Sociales, Serie Desarrollo Curricular No.4, Santo Domingo, República Dominicana: Editora Impresora Centenario

Olvera, Y.(2005) La Enseñanza de la Historia.  
<http://www.monografias.com/trabajos36/ensenanza-de-historia/ensenanza-de-historia2.shtml>

Páramo, O. Universidad de Chile (2006). Universidad Pedagógica de Colombia. Investigación Alternativa: por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. <http://www.moebio.uchile.cl/25/paramo.html>.

Paz, E. (2003). Investigación Cualitativa en Educación; Fundamentos y Tradiciones. Madrid España: Mc Graw Hill.

Pérez G.(1988) investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Madrid. Editorial la Muraya, S.A.

Periódico Diario Libre. "Alumnos ingresan con graves deficiencias a la universidad. Santo Domingo, Sección Noticias, p.14

Pichardo, E.; Martínez, M. y otros. (1996). Curso – Taller Metodología de la Enseñanza de las Ciencias Sociales. Santiago, República Dominicana: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.

Prats, J. (2005). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Española: Estado de Cuestión. [www.eduteka.org/AprendizajeGlobal.php](http://www.eduteka.org/AprendizajeGlobal.php)

Rivas B., Celso. (2002). La libertad académica y los paradigmas. [www.avizona.com/publicaciones/educación/textos/0036 libertad=academia\\_paradigmas.html](http://www.avizona.com/publicaciones/educación/textos/0036_libertad=academia_paradigmas.html).

Rodríguez, Fabián. (2004). Herramientas estadísticas de segunda generación. [http. Investigacion/herramientas- investigacion.shtml](http://Investigacion/herramientas-investigacion.shtml)

Rodrigo, M. y J. Arnay (comp.) 1997. La construcción del conocimiento escolar, Buenos Aires: Ed. Paidòs; Col. Temas de psicología/2. 374 pp.

Rodríguez, G.; Gil, J., García, E. (1996). Metodología de la Investigación Educativa. Málaga: Ediciones Aljibe, S. L.

Rojas Parra,(1999). El Aprendizaje de las Ciencias Sociales y el Nuevo Diseño Curricular, de fecha junio 21 del 2007 disponible en: <http://maracay.mine.nu/?q=system/files/PROGRAMA+II+JORNADAS+NACIONALES+DE+INVESTIGACION+UNESR.pdf>

Rojas, V. (2004). Tesis: Factores Asociados a la repitencia de los alumnos que Cursan Séptimo Año en Colegios Académicos, Diurnos y Públicos: Un Análisis de Niveles Múltiples. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.

Sacristán, J. Pérez G. (1998). Comprender y Transformar la Enseñanza. Madrid, España: Séptima Edición, Ediciones Moreta.

Sacristán, J. (1998). El Curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, España: Séptima Edición, Ediciones Morata.

Salkind,N.(1999),Métodos de Investigación, Tercera Edición, México Pearson, educación

Santamaría V., M., Méndez S, N, Barrientes U., F. (1999). La enseñanza de los Estudios Sociales en I y II Ciclos. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica.

Secretaría de Estado de Educación (SEE) (1992). Consejo Nacional de Educación República Dominicana. Plan Decenal de Educación: Síntesis del Plan de Decenal de Educación. Santo Domingo, R.D.

Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Culto (1994). República Dominicana. Fundamentos del Curriculum: Fundamentación Teórico- Metodológica. Primera Edición, Editora Alfa y Omega, Santo Domingo, R.D.

Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos, Fiallo, J.A., Germen, A. (1994). República Dominicana. Plan Decenal de Educación: Filosofía de la Educación Dominicana: Diagnósticos y Nuevos Paradigmas. Santo Domingo, R.D.

Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Culto (1994). República Dominicana. Fundamentos del Curriculum: Naturaleza de las Áreas y Ejes Transversales. Santo Domingo, R.D. Primera Edición, Editora Alfa y Omega.

Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos (1994). República Dominicana. Plan Decenal de Educación en Acción: ¿Por qué? ¿Para qué? De la transformación curricular. Santo Domingo, R.D.

Secretaria de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos (1995). República Dominicana. Plan Decenal de Educación: Programa para la jornada de Orientación a Docentes y Docentes del Nivel Medio para el Desarrollo Curricular.

Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos (1995). República Dominicana. Plan Decenal de Educación en Acción: Ordenanza 1'95 que Establece el Curriculum para la educación Inicial, Básica, Media, Especial y de Adultos del Sistema Educativo Dominicano. Santo Domingo, R.D.

Secretaría de Estado de Educación (1995). Plan Decenal de Educación en Acción Transformación Curricular en Marcha. Nivel Medio Modalidad General. Serie Innova 1995. Editora Alfa & Omega. Primera Edición. Santo Domingo, R.D.

- Secretaría de Estado de Educación y Cultura (1996). Cómo promover la transformación curricular en los centros educativos (1996). Primera Edición, Serie Innova 2000, Plan Decenal de Educación, Santo Domingo, R.D.
- Secretaría de Estado de Educación (SEE) (1996). Plan Decenal de Educación, Transformación Curricular (1996). República Dominicana. ¿Cómo Promover la transformación curricular en los Centros Educativos? Santo Domingo, R.D.
- Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Cultos (1996). República Dominicana. Plan Decenal de Educación en Acción: Ordenanza 1'96 que Establece la evaluación de los aprendizajes para la educación Inicial, Básica, Media, Especial y de Adultos del Sistema Educativo Dominicano.
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura (1997). Ley General de Educación Nº 66'97. Editora Alfa & Omega. Primera Edición. Santo Domingo, R.D.
- Secretaría de Estado de Educación Bellas Artes y Culto (1998). Jornada Nacional de Capacitación Verano'98. Santo Domingo, R.D. Editora Centenaria.
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura (2000). Educación Media: Gestión Educativa 1996-2000. Primera Edición, Santo Domingo, R.D. Serie Gestión Educativa,
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura (2000). República Dominicana. Dirección General de Curriculum: Estrategias de Intervención Docente en Ciencias Sociales. Coordinadora: Navarro T., L. Serie Desarrollo Curricular No. 4. Santo Domingo, R.D
- Secretaria de Estado de Educación Ciencias y Tecnología. Ley 139-01 año 2001, Santo Domingo, R.D
- Secretaría de Estado de Educación (2003). República Dominicana. Plan Estratégico de Desarrollo de la educación dominicana 2003-2012, Situación de la educación dominicana, Tomo I. Santo Domingo, R.D
- Secretaría de Estado de Educación (2003). República Dominicana. Plan Estratégico de Desarrollo de la educación dominicana 2003-2012, Visión Estratégica, Tomo II. Santo Domingo, R.D
- Secretaría de Estado de Educación (2003). República Dominicana. Plan Estratégico de Desarrollo de la educación dominicana 2003-2012, Implementación, Monitoreo y Evaluación, Tomo III. Santo Domingo, R.D
- Stenhouse, L. (2003) Investigación y Desarrollo del Curriculum. Madrid, España: Ediciones Morata.

- Tiana, A. (1998), La investigación histórico educativa actual. Enfoques y Métodos. Cuadernos de la UNED, Madrid, España: 1era Edición, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Torres J (1994). Globalización e Interdisciplinariedad: el currículo integrado. Morata, Madrid España.
- Ubiera, L. (2004) Curso Propedéutico de Teorías Curriculares, doctorado en Educación de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Santiago Republica Dominicana, UAPA.
- UNESCO, Secretaría de Estado de Educación. Amargos, O. (2003). Panorama de la Educación Secundaria en la Republica Dominicana.
- UNESCO/Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro. Madrid, España: Santillana Ediciones UNESCO.
- Universidad de Alicante. La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. [www.ua.es/didactica/numero8/investigacion.html](http://www.ua.es/didactica/numero8/investigacion.html)
- Villalobos. L. (2004), Resumen de la Conferencia: La Doble Pirámide de la Investigación Social: Alternativas para integrar el enfoque cualitativo y el enfoque cuantitativo en la investigación de las Ciencias Sociales. San José, Costa Rica: Universidad Estatal Distancia.
- Villalobos, L. (2006). Diseños de Investigación Científico-cuantitativa. San José, Costa Rica: Universidad Estatal Distancia.
- Yáñez Olivera (s.f.). La Enseñanza de la Historia. [www.psicopedagogia.com/definicion/reprobacio](http://www.psicopedagogia.com/definicion/reprobacio)
- Zabala, M. (1997). Diseño y Desarrollo Curricular. Madrid, España: Séptima Edición.  
[http://es.encarta.msn.com/encyclopedia\\_2026\\_02616/Ense%C3%B1anza\\_de\\_las\\_ciencias\\_sociales.html](http://es.encarta.msn.com/encyclopedia_2026_02616/Ense%C3%B1anza_de_las_ciencias_sociales.html)  
<http://www.uv.es/RELIEVE/>
- Zardon, O. (2005) Enseñanza – aprendizaje en Educación Secundaria: Estudio longitudinal del proceso enseñanza –aprendizaje en la Educación Secundaria Básica en la Provincia de Ciego de Ávila. <http://www.monografias.com/trabajos37/educacion-secundaria/educacion-secundaria.shtml>

## **ANEXOS**