

LA PEDAGOGÍA EFICAZ EN EL CONTEXTO DE UNA REFORMA CURRICULAR BASADA EN COMPETENCIAS: PERCEPCIONES DE DOCENTES EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

Effective Pedagogy in the Context of a Competency-Based Curriculum Reform: Perceptions of Teachers in the Dominican Republic

 Sophia D'Angelo¹
sdangelo15@gmail.com

Resumen

En el año 2016, el Ministerio de Educación de la República Dominicana publicó el nuevo currículo basado en competencias para promover una pedagogía constructivista y centrada en el estudiante. Sin embargo, dos años después, un estudio identificó importantes obstáculos para poner el nuevo currículo en práctica; sobre todo, la falta de apropiación del personal docente, la cual redundaba en algunos maestros que utilizan métodos tradicionales como copiar. Al indagar más sobre la cultura de copiar en escuelas públicas dominicanas, esta investigación contribuye a la literatura sobre la pedagogía efectiva a nivel primaria. Como un estudio etnográfico, explora las percepciones y prácticas de cuatro maestros en dos escuelas para profundizar nuestro conocimiento de lo que significa ser eficaz en el contexto dominicano. A través de entrevistas y observaciones, plantea respuestas a las siguientes preguntas: ¿Cómo perciben los procesos de enseñanza-aprendizaje eficaz los docentes dominicanos? ¿Cómo se manifiestan estas percepciones en las aulas? ¿Qué factores facilitan o inhiben su eficacia? Los resultados indican una percepción más reflexiva de parte del docente, y aportan un conocimiento práctico que se construye dentro del aula. Los cuatro docentes rechazan el acto de copiar como estrategia eficaz y demuestran un cambio de paradigma hacia el constructivismo. No obstante, utilizan el acto de copiar en ciertos contextos por varias razones: sus percepciones sobre sus estudiantes, los contenidos del currículo, y las condiciones políticas y materiales en las que trabajan. Asimismo, la investigación indica que se requieren más estudios que exploren las voces del profesorado dominicano y sus procesos de toma de decisiones para entender no solamente *qué* hacen los docentes, sino *por qué*.

Palabras claves: currículo, enseñanza, escuela primaria, cultura escolar, eficacia del docente, República Dominicana.

Abstract

In 2016, the Dominican Republic Ministry of Education launched a competency-based curriculum, thus promoting a constructivist and learner-centered pedagogy. However, two years later, a national study found that several obstacles impede the implementation of this curriculum, specifically teachers' lack of appropriation which resulted in the use of traditional instructional methods such as copying. By further exploring the culture of copying in Dominican public schools, this study contributes to the literature on effective pedagogy at the primary level. Using an ethnographic lens, the research explores the perceptions of four teachers in two schools in order to provide a more nuanced understanding of what it means to be effective in the context of the Dominican Republic. Drawing on data from interviews and observations, the study seeks to address the following questions: How do teachers conceptualize effective teaching and learning? In what ways do these perceptions reveal themselves in the classroom? What facilitators or inhibitors to effectiveness exist? The findings demonstrate that teachers construct practical knowledge that allows them to tend to the culture of copying in a more reflexive manner. They reject copying as an effective teaching strategy and demonstrate evidence of a paradigm shift towards constructivism. However, they still resort to using copying as a pedagogical activity due to several reasons: their perceptions of students, of curricular content, and of the political and material conditions in which they work. This study thus argues for more research that explores teachers' voices and sense-making processes in order to understand not just *what* teachers do, but *why* they do it.

Keywords: curriculum, Dominican Republic, primary school, school culture, teacher effectiveness, teaching and learning.

¹ University of Cambridge. United Kingdom

Fecha de recepción: 8/04/2020
Fecha de aprobación: 10/06/2020



Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Reconocimiento-Noncommercial-SinObrasDerivada 4.0 Internacional.

1. Introducción

Desde el año 2014, el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) ha realizado una serie de reformas educativas como parte de su *Revolución Educativa*. Dentro de dichas reformas se lanzó un nuevo currículo basado en competencias (CBC) en el 2016, promoviendo así la pedagogía constructivista en las aulas dominicanas. Sin embargo, dos años después de que se publicó el nuevo CBC, una red de instituciones dominicanas, llamada Foro Socioeducativo, junto con el apoyo de Oxfam Internacional, publicó un reporte analizando el progreso del país en el cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) e indicó importantes obstáculos para poner el nuevo currículo en práctica, sobre todo, porque algunos maestros utilizan métodos tradicionales como copiar (Checo, 2018). Este contraste entre la pedagogía constructivista que plantea el CBC y las prácticas tradicionales que utilizan algunos maestros demuestra que existe una brecha entre la política y su implementación.

Esta brecha entre política e implementación es un tema muy común en la literatura de educación comparativa e internacional. Por lo tanto, esta investigación comienza con una revisión de la literatura de las reformas educativas de los últimos cinco años en el contexto internacional para destacar algunos de los desafíos comunes de la implementación de nuevas políticas curriculares y pedagógicas. Después, provee una breve descripción del contexto actual de la República Dominicana y las teorías que promueve el nuevo CBC. Luego se presenta la metodología de la investigación etnográfica que indaga en torno a las percepciones y las prácticas de cuatro docentes dominicanos en dos escuelas públicas. Plantea una mirada más profunda de las realidades de los docentes dominicanos y los contextos en los que trabajan mientras intentan implementar esta nueva reforma educativa. Los métodos que utilizan se enfocan en la toma de decisiones de los docentes y cómo perciben su práctica (Calderhead, 1981). Asimismo, contribuye a mejorar nuestro conocimiento de eficacia en el contexto de la República Dominicana a través de centrar las voces de los maestros dominicanos.

2. Revisión de la literatura

Hace cinco años, la Oficina Internacional de Educación de la Unesco publicó un reporte que dice que “en los procesos de reforma curricular en contextos nacionales se ha vuelto algo normal hacer referencia a temas y enfoques que parecen conformar una agenda educativa internacional, con el riesgo asociado de importarlos sin que se genere contextualización y apropiación crítica” (Amadio et al., 2015, p. 10). Los autores identifican varios elementos que influyen en las agendas nacionales de reformas y renovación curricular, tales como la referencia a competencias, un nuevo enfoque en enseñar en valores y las habilidades socioemocionales, y los marcos curriculares que plantean coherencia y secuencia a través de un desarrollo “glo-local” que propone una mirada al mundo y a la sociedad nacional. La siguiente revisión de la literatura explora ambos aspectos del concepto “glo-local” comenzando con una perspectiva internacional sobre las reformas curriculares y sus procesos de implementación, especialmente en las regiones de América Latina y África Subsahariana, y terminando con una mirada hacia lo local de la República Dominicana y la reforma educativa que establece el nuevo CBC.

2.1. El currículo formal vs. el implementado: una perspectiva internacional

Según un reciente análisis de reformas curriculares del continente africano, de 55 países solo seis no han implementado un nuevo currículo basado en competencias (D’Angelo et al., 2019). Patrones parecidos han surgido a través de la región de América Latina, hasta el punto de que Díaz (2016) se refiere al discurso sobre las competencias como un “discurso hegemónico” (p. 29). A través de los procesos de globalización, las organizaciones multilaterales internacionales con sedes centrales ubicadas en el Norte Global han impuesto sus marcos curriculares en países de África y América Latina y otras regiones como manera de promover el desarrollo económico del Sur Global (Anderson-Levitt, 2017; da Silva et al., 2015). Pero en muchos de estos países, el intento de trasladar e imponer teorías y modelos extranjeros

de educación, como el constructivismo, se ha enfrentado con “resistencia local” (Yessoufou, 2019). Una revisión de las investigaciones realizadas sobre estas reformas curriculares en los últimos cinco años permite inferir que estuvieron principalmente asociados con la brecha que existe entre la política y la implementación. Los estudios que exploran contradicciones entre conceptos como el currículum “formal” u “oficial” y el “informal,” “vivido” o “implementado” pretenden explorar esta brecha entre lo que plantea la política curricular y lo que se observa en la práctica (Montoya, 2017).

Dichas investigaciones han indagado en torno al proceso de apropiación de las reformas curriculares. Normalmente este proceso es paulatino y toma tiempo. Los maestros pueden ir apropiando ciertos aspectos de la reforma sin lograr cumplir con lo que plantean las teorías fundamentales, como el constructivismo. En el contexto de México, por ejemplo, Noriega-Jacob (2020) sostuvo que los docentes sabían cuál era el enfoque principal de un nuevo programa de español que planteó el currículo basado en el constructivismo y cuáles eran sus roles como docentes, pero tenían escaso conocimiento y dominio de los estándares curriculares y las competencias específicas que establecía el programa. A la vez, dijo la autora que los profesores de la investigación, aunque no conocían el programa, “muestran que a partir de su formación y experiencia docente saben qué recursos emplear para lograr aprendizajes en sus estudiantes” (Noriega-Jacob, 2020, p. 113). De igual manera, en el contexto de la reforma curricular de Camerún, los docentes aprendieron a utilizar recursos para implementar el currículo basado en el enfoque de competencias sin tener un conocimiento profundo de las teorías que contemplaba el diseño curricular (Chu et al., 2018). Vemos, entonces, que la utilización de recursos puede ser el primer paso en la apropiación de un currículo constructivista, pero no es suficiente para una apropiación holística, integrada y completa.

Aparte de las estrategias instruccionales, también existen los sistemas de evaluación como un tema importante en la literatura. En una investigación etnográfica que indaga sobre la percepción de docente

colombianos, Castellanos (2014) indica que existe una discontinuidad entre los propósitos educativos, las actividades de enseñanza-aprendizaje y las estrategias de evaluación. De manera parecida, en el contexto de Senegal, Miyazaki (2016) encontró que los docentes implementaron nuevas estrategias pedagógicas, pero sin enfocarse en el aprendizaje de los estudiantes, y por eso la transformación pedagógica no produjo aprendizajes mejorados. Sucede que las innovaciones en el ámbito curricular y pedagógico pueden chocar con la lógica evaluadora que caracteriza a los sistemas educativos (Amadio et al., 2015). Asimismo, existen varios factores que hay que considerar en la implementación de una reforma curricular.

Por un lado, la literatura señala que existe evidencia de un cambio de paradigma (*paradigm shift*), o el movimiento ideológico y pragmático desde la pedagogía centrada en el docente (conceptualizada como una práctica tradicional) hacia una pedagogía centrada en el estudiante (conceptualizada como una estrategia más progresiva e innovadora) (Hung, 2015; Mbarushimana & Kuboja, 2015). Por otro lado, la revisión de investigaciones realizadas en torno a este *cambio de paradigma* permite considerar ciertos temas importantes sobre el contexto en el cual se implementa las reformas educativas, tales como la cultura de los docentes (sus creencias y percepciones), las estructuras al nivel escolar y las condiciones materiales en las que trabajan docentes y alumnos. Dentro de estos grupos de factores existen algunos que facilitan y otros que inhiben la implementación eficaz de una política. En un estudio comparativo de México y Perú, por ejemplo, Chuquilin y Zagaceta (2017) sostienen que las identidades y experiencias personales de los docentes juegan un papel importante en los mecanismos sociales que utilizan para poner en práctica las nuevas reformas educativas, y Mulenga y Kambobwe (2019) demuestran que el contexto económico y político de Zambia es un desafío en la implementación del nuevo currículo basado en competencias a causa de que este modelo curricular requiere más recursos, equipos e infraestructuras. De este modo, según la literatura, para poder apropiarse un nuevo currículo se requiere considerar no

solamente la inversión económica, los recursos, las estructuras y los sistemas que conformen el ambiente político e institucional en que trabajan los docentes, sino también la cultura individual del docente.

Lo mismo se puede decir de cualquier política educativa. En un estudio sobre una reforma educativa de Argentina, Krichesky et al. (2020) dice que existen tres problemáticas de la puesta en acto de una política y los procesos de recontextualización en las escuelas: 1) los procesos de mediación y reconstrucción de la norma, según las concepciones que tienen varios actores del sistema educativo y los formatos organizacionales de escuelas que influyen la tramitación de tal norma; 2) las tensiones que existen entre tradiciones y las alternativas existentes que plantea una nueva reforma, las cuales redundan en una aceptación pasiva, resistencia o rechazo de parte de los docentes; y 3) la persistencia de procesos de fracaso y exclusión, tales como la deserción y repetición de estudiantes, como límite de una política. Asimismo, vemos que existen causas de una brecha al nivel micro (el individuo), al nivel meso (la escuela o la institución) y al nivel macro (el sistema). Además, estas causas se pueden interpretar como factores técnicos, como las estructuras y recursos que se requieren para la implementación de una política, y factores afectivos, o la parte ideológica y moral de cualquier actor del sistema, su cultura, sus creencias y las percepciones que influyen sus acciones.

2.2. El currículo basado en competencias en la República Dominicana

En el año 2016 el MINERD, como parte integral de la Revolución Educativa, lanzó una revisión del currículo nacional y la publicación del nuevo CBC. En la *Base de Revisión de Currículo* se describe el propósito de la revisión, como adoptar un nuevo diseño curricular “que responde a la necesidad de contribuir al fortalecimiento de la calidad de la educación dominicana, adecuándola a la realidad en relación a las condiciones y los retos de la sociedad y del conocimiento en el siglo XXI” (MINERD, 2016, p. 21). El eje central del nuevo CBC es el constructivismo. El constructivismo establece que el conocimiento es una construcción humana y que depende de nuestros esquemas formados

por saberes y experiencias previas y las prácticas culturales en las que estamos insertos (MINERD, 2016). La política menciona frecuentemente el trabajo del psicólogo suizo Jean Piaget, un teórico líder del constructivismo, y enfatiza la noción del “glo-local” en el contexto de la República Dominicana. En la fundamentación del CBC también se integran tres orientaciones: el enfoque histórico-cultural, el enfoque socio-crítico y el enfoque de competencias:

- a) **El enfoque histórico-cultural** ubica los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de los tiempos y espacios y reconoce las diversas culturas. Permite que los alumnos internalicen el aprendizaje para movilizar no solamente sus capacidades cognitivas, sino también las emocionales y afectivas.
- b) **El enfoque socio-crítico**, como filosofía y práctica pedagógica, plantea problemas sociales y humanos como la base de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y promueve la colaboración interactiva como herramienta para superarlos. Asimismo, el discurso toma un rol fundamental y a través de dialogar, el o la estudiante co-construye el conocimiento junto con otro actor (sea alumno o el docente).
- c) **El enfoque de competencias** establece las habilidades pertinentes que los y las estudiantes deben desarrollar para hacerse autónomos en la sociedad, movilizándolo no solamente conceptos y procedimientos, sino también actitudes y valores. Existen siete competencias *fundamentales* (la competencia ética y ciudadana; la competencia comunicativa; la de pensamiento lógico, creativo y crítico; la de resolución de problemas; la científica y tecnológica; la ambiental y de la salud; y la de desarrollo personal y espiritual), además de varias competencias *específicas* que corresponden a cada área curricular.

El mismo marco político del CBC dice que “a la escuela no vamos solo a memorizar los contenidos de las materias que están en el currículo. Vamos, sobre todo, a desarrollar por vía del aprendizaje, formas particulares de pensar, actuar y sentir” (MINERD, 2016, p. 39). No obstante, dos años después del

lanzamiento del CBC en la República Dominicana, existen obstáculos para ponerlo en práctica; sobre todo, la falta de apropiación del personal docente, la cual redundaba en algunos maestros que utilizan métodos tradicionales como copiar (Checo, 2018). Asimismo, existe una brecha entre este nuevo marco político y su implementación. Por lo tanto, esta investigación indaga en torno a las percepciones y prácticas pedagógicas del profesorado dominicano para poder entender mejor cómo los docentes dominicanos intentan ser eficaces en el contexto de una reforma curricular basada en competencias. Las preguntas de investigación son:

1. ¿Cómo perciben la enseñanza y el aprendizaje eficaces los profesores dominicanos?
2. ¿De qué maneras se revelan estas percepciones en el aula?
3. ¿Cuáles son algunos de los retos y facilitadores de la enseñanza eficaz en el contexto dominicano?

3. Método

Este artículo presenta una parte de una investigación etnográfica más amplia realizada para un doctorado en Educación y Desarrollo Internacional en la Universidad de Cambridge. La investigación se ubicó en una vertiente descriptiva e interpretativa acerca de las percepciones y prácticas del profesorado dominicano para poder identificar y describir la enseñanza eficaz. Aunque el currículo en sí no era un tema central de la investigación, terminó siendo un elemento crítico que influía en cómo los docentes percibían la enseñanza eficaz. Por eso, este artículo se enfoca en el acto de copiar y su relación con la enseñanza eficaz en el contexto dominicano. Para los fines de esta investigación se utiliza la riqueza de la etnografía como punto rector para la recopilación de datos acerca de los procesos de enseñanza y las perspectivas que los docentes tienen sobre su práctica (Rockwell, 2009). Se han utilizado diversos instrumentos, entre ellos, entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes, alumnos y directores de escuelas, observaciones de aula, y el análisis de documentos de política, como el currículo y otros materiales creados por el MINERD.

El objetivo de la investigación es identificar las buenas prácticas en escuelas públicas dominicanas. Por lo tanto, las dos escuelas participantes son seleccionadas como una muestra deliberada (*purposive sampling*) (Morse, 2011). La investigadora habló con varios actores del sistema educativo para identificar las escuelas públicas primarias reconocidas como escuelas “modelo”. A través de conversaciones con docentes de nivel primario, secundario y universitario, empleados del MINERD, investigadores dominicanos y líderes de organizaciones no gubernamentales educativas, la investigadora creó una lista amplia de escuelas ejemplares. Después, los directores de las escuelas fueron contactados y se programó una reunión inicial. En dicha reunión, la investigadora explicó el propósito de la investigación y pidió que el director o la directora seleccionara dos maestros de los cursos de quinto y sexto que fueran un ejemplo de buena práctica docente. Con estos maestros se hizo otra reunión y, al recibir el permiso y apoyo de cada docente-participante, se inició la investigación.

Entre las dos escuelas, cuatro docentes participaron en la investigación. Las escuelas están ubicadas en las provincias de Puerto Plata y María Trinidad Sánchez, en la costa norte del país. Sin embargo, están estructuradas de distinta manera: en la primera escuela, los dos docentes rotaban entre cuatro cursos (o “secciones”) de quinto y sexto grado (5A, 5B, 6A, 6B), pero enseñaban una sola materia. Uno enseñaba Lengua Española y el otro Matemáticas. En la segunda escuela, las dos maestras eran fijas y se quedaban en un solo curso, pero se encargaban de enseñar seis materias, incluyendo las cuatro principales (Lengua Española, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales), más Educación Artística y Formación Integral Humana y Religiosa. Por el hecho de que esta investigación plantea identificar las buenas prácticas, cada docente podía escoger la lección que la investigadora observaba semanalmente. En la segunda escuela, las maestras optaron para la materia que consideraban sus fortalezas, Lengua Española y Ciencias de la Naturaleza. La Tabla 1 presenta algunos datos demográficos importantes de los cuatro docentes participantes y sus seudónimos.

Tabla 1. Datos demográficos de los docentes participantes

| Escuela | Escuela A | | Escuela B | |
|-------------|-----------------|-------------|-----------------|---------------------------|
| Seudónimo | Samuel | Miguel | Gloria | Fernanda |
| Género | Masculino | Masculino | Femenino | Femenino |
| Edad | 28 | 27 | 37 | 43 |
| Experiencia | 4 años | 6 años | 12 años | 21 años |
| Grados | 5° y 6° | 5° y 6° | 5° | 6° |
| Materia | Lengua Española | Matemáticas | Lengua Española | Ciencias de la Naturaleza |

Nota: Elaboración propia. Experiencia se refiere a los años de experiencia enseñando dentro del aula, sea de manera formal (con certificación) o informal (como sustituto). Se calcula según el tiempo en que se realizó el estudio (el año escolar 2018 a 2019). Así que, por ejemplo, un maestro que tiene dos años de experiencia comenzó su segundo año en agosto del 2018.

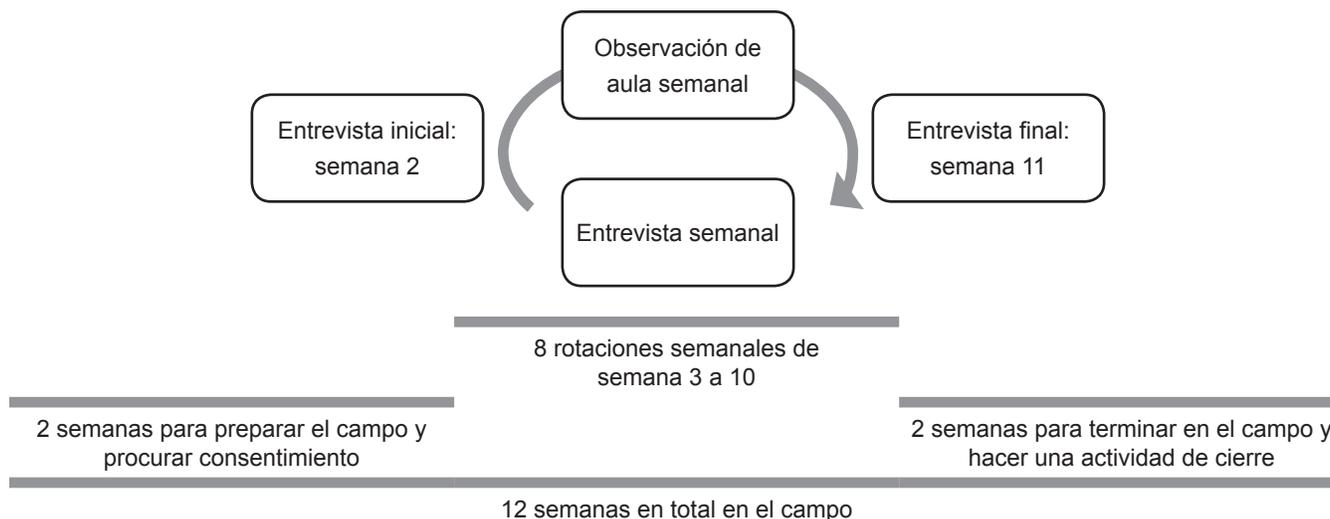
Como extranjera, la investigadora intentó combatir cualquier posición hegemónica que podía haber surgido de su relación con los docentes-participantes (Jakobsen, 2012). Se posicionó como aprendiz de los docentes y se enfocó en desarrollar buenas relaciones sociales como una parte central de la ética de investigación (Tikly & Bond, 2013). Además, en cada escuela, la investigación duró tres meses y las primeras dos semanas fueron dedicadas a “ubicarse” (*settle in*), una parte importante de la etnografía que contribuye a desarrollar buenas relaciones (*rapport*) entre la investigadora y los participantes (Davis & Davis, 1989) y asimismo reducir la probabilidad del sesgo vinculado a la deseabilidad social (*social desirability bias*), y aumentar la validez de los resultados.

Con el fin de conocer en profundidad las acciones del docente y las circunstancias contextuales que inciden en sus decisiones pedagógicas y curriculares, en cada escuela se realizaron observaciones no-participantes y entrevistas semanales. La investigación pretende explorar las percepciones de los docentes, y se utilizaron entrevistas semiestructuradas para que los mismos participantes pudieran guiar las conversaciones en la dirección que querían, contribuyendo a la profundización de los datos observados (Drever, 2003). Primero, una entrevista inicial se hizo con cada maestro con el propósito de indagar en torno a las perspectivas generales que cada uno tiene sobre el concepto de eficaz y su experiencia en el campo educativo. De igual manera, una entrevista final incluyó las mismas preguntas para ver si había algún cambio

a través de la investigación y las conversaciones reflexivas. Entre las entrevistas iniciales y finales hubo ocho semanas de ciclos de observaciones de aula y entrevistas semiestructuradas formales. Este proceso se ilustra en la Figura 1.

Durante las observaciones de aula, la investigadora se enfocó en el docente y sus acciones utilizando una forma de observación narrativa para anotar lo que dijo y lo que hizo en vez de inferir o interpretar (Clark & Leat, 1998). Tomaba apuntes de todo lo que podía, incluyendo, por ejemplo, sus interacciones con los alumnos y los materiales didácticos que utilizó. Después, la investigadora repitió los eventos sucedidos en las entrevistas como una manera de recordar al docente de manera estimulada (*stimulated recall*) para que indagara en sus pensamientos y su toma de decisiones (Calderhead, 1981). Algunas de las preguntas de las entrevistas semanales se incluyen en un Apéndice. Estas preguntas permitían que los docentes comentaran sus acciones observadas y por qué realizaron dichas acciones, contribuyendo así a construir un conocimiento del *saber docente*, el conocimiento que modela su práctica (Díez, 2014).

Como una investigación etnográfica, el análisis de los datos era un proceso iterativo en el cual se modificaban las preguntas de entrevistas a través del trabajo de campo para seguir indagando en torno a temas que aparecían en el mismo análisis (Pink, 2006). Al final del trabajo de campo, la investigadora transcribió todas las entrevistas, palabra por palabra.

Figura 1. Proceso de entrevistar y observar a los docentes en cada escuela

Nota: Elaboración propia. El trabajo de campo duró 12 semanas (tres meses) en cada escuela. La investigación fue realizada desde el 3 de septiembre hasta el 30 de noviembre del 2018 en la Escuela A y desde el 14 de enero hasta el 12 de abril del 2019 en la Escuela B.

Creó unos temas descriptivos iniciales y luego utilizó el programa *NVivo 12* para implementar la estrategia de comparación constante (*constant comparative approach*) en la cual seleccionaba una entrevista aleatoria de cada docente para ver si todos los datos se podían codificar dentro de las mismas categorías temáticas (Guba & Lincoln, 1994). Para presentar los resultados, la investigadora optó por utilizar una escritura narrativa para destacar las metáforas y las imágenes que los docentes usan mientras hablan de su trabajo (Calderhead, 1989; Clandinin, 1986) y crear un trabajo realmente etnográfico (Agar, 1980).

4. Resultados

A continuación, se destacan tres resultados principales de la investigación según las perspectivas de los docentes-participantes. Primero, explora la cultura de copiar en las escuelas dominicanas, por qué existe esta cultura según los docentes y cómo tratan de combatir esta cultura entre sus alumnos. Segundo, provee evidencia de un cambio de paradigma hacia una pedagogía con un enfoque en el constructivismo, llamando la atención sobre la forma en que las percepciones que tienen los docentes de los contenidos curriculares juegan un rol importante en las actividades que se implementan dentro del aula. Tercero,

gira la mirada hacia el contexto en que trabajan los docentes, recalcando algunos factores importantes que impiden la implementación del CBC y contribuyen a una cultura de copiar.

4.1. “Hacer la clase” y cómo combatir una cultura de copiar

A lo largo de las entrevistas, los docentes-participantes confirmaron que efectivamente existía una cultura de copiar en las escuelas públicas dominicanas. A menudo, durante el trabajo de campo se escuchaba la frase “hacer la clase” tanto de los estudiantes como de los docentes. Después se confirmó que esta frase se refería a que los alumnos escribieran en los cuadernos. Es decir, docentes y alumnos dentro de las escuelas percibían el acto de escribir como una parte fundamental de cualquier clase o lección. Además, este acto de escribir a veces consistía en copiar. A través de las observaciones de aula se notaba que los alumnos copiaban de varios modos, tales como de la pizarra, de un libro de texto o de un dictado.

Dos de los docentes atribuyeron esta cultura de copiar a las experiencias previas de los estudiantes. En otras escuelas o con otros docentes se había utilizado el acto de copiar como “una forma de que estén tranquilos” (Fernanda, 6 de marzo de 2019). Los

docentes ponían a los estudiantes a copiar textos extensos como un castigo. Rechazando esta estrategia, Samuel dijo: “No lo puedes poner [al alumno] a leer un libro y a que lo transcriba. ¿Tú sabes a lo que lo estás obligando? A que coja odio a los libros porque va a ver que solamente escribe cuando [tiene un libro y] está castigado” (9 de octubre de 2018). Las percepciones de Samuel y Fernanda eran acordes con las prácticas observadas. En ambas escuelas, algunos maestros hacían que sus alumnos copiaran de libros de texto nada más para ocupar el tiempo y asegurarse de que estuvieran ocupados, minimizando así la posibilidad (y probabilidad) de indisciplina y conflicto dentro del aula. Basta decir que la indisciplina de los estudiantes representa un gran reto que enfrentaba el profesorado dominicano.

Asimismo, el acto de copiar se convierte en una actividad con dos propósitos: una técnica de enseñanza y una estrategia de manejo de aula. A través de los años, los estudiantes se habían acostumbrado a copiar o transcribir como un castigo o porque algunos docentes habían utilizado esa estrategia para enseñar. Además, esta cultura de querer copiar produjo otros retos para los docentes. Los cuatro docentes-participantes recordaron que a los alumnos les costaba escribir por su cuenta porque estaban acostumbrados a copiar las palabras de otro (sea de un libro o de la pizarra). Según los docentes, una dificultad de los alumnos era resumir textos, cuentos e información o tomar apuntes propios sobre algún tema. Esta dificultad también se observaba cuando los alumnos hacían exposiciones. Aunque los docentes querían que los alumnos aprendieran el nuevo tema y lo enseñaran a sus compañeros, su cultura de copiar hacía que transcribieran de un libro o de la computadora a un cartel u otro papelógrafo. Después leían o memorizaban lo que habían escrito, volviendo así a las mismas estrategias tradicionales de aprendizaje. No obstante, los docentes-participantes rechazaron estas estrategias tradicionales y el acto de copiar textos extensos y no consideraron que fuera una estrategia eficaz de enseñar.

Por lo tanto, tenían que tomar ciertas medidas para combatir esta cultura en sus aulas. Una maestra de

Lengua Española insistía en que el problema estaba en el “arranque” del alumno para producir. En una lección sobre cuentos, los estudiantes tenían que redactar un cuento original y a la hora de hacerlo Gloria pasaba por los escritorios ofreciendo ayuda. En la entrevista, Gloria explicó lo que hablaba con los estudiantes: “Hablamos de la dificultad para empezar [el cuento]. Cómo comenzar. Voy a escribir, ¿qué es lo que voy a escribir? Unos tenían dudas... entonces yo tenía que recordarles otra vez” (5 de febrero de 2019). Los datos de las observaciones mostraban lo mismo. La mayoría de los estudiantes pedían ayuda a la hora de escribir. Acostumbrados a copiar textos de libros o de la pizarra, a los alumnos les resultaba difícil escribir con sus propias palabras. Además, los docentes enfrentaban el reto de combatir esa cultura de copiar y promover la autonomía de los estudiantes: poder producir y redactar sus propios textos de manera oral y escrita.

La cultura de copiar requería que los docentes tomaran ciertas medidas para asegurarse de que los alumnos no perdieran el tiempo copiando información trivial ni se distrajeran copiando mientras explicaban las clases. Algunos docentes utilizaban la estrategia de dar charlas sobre sus propias expectativas a los estudiantes. “A mí me gusta explicar, Ariel”, le dijo Miguel a una estudiante de quinto. Le explicó cómo se aprende en la parte oral y que para él este discurso era más importante que escribir lo que ponía en la pizarra. Ariel había sacado su cuaderno desde que Miguel comenzó a escribir en la pizarra. Le resultaba natural copiar lo que su maestro había escrito, ya que otros docentes lo habían pedido. Pero los cuatro docentes-participantes coincidieron en que copiar en grandes cantidades no tenía un fin. A través de las lecciones tenían que seguir recordando a sus estudiantes que no escribieran, que guardaran sus mascotas y lápices. Samuel y Gloria tenían que esconder las cartulinas y otros materiales porque se convertían en una tentación de copiar para los alumnos, y Fernanda optaba por proveer marcos de estructura en la pizarra para asegurarse de que los estudiantes no escribieran de más. No obstante, a pesar de que los docentes-participantes no estuvieron de acuerdo en que el acto de copiar fuera una estrategia eficaz de

enseñar, a veces se lo pedían a sus alumnos. Veamos por qué.

4.2. Evidencia de un cambio de paradigma hacia una pedagogía constructivista

Aquí tienen la cultura de que los niños si tú no los pones a escribir creen que no hicieron la clase. Y yo les quito esa cultura de la cabeza. Ya no estamos en los tiempos tradicionales, estamos en los tiempos nuevos. El niño tiene que sacarse eso de la cabeza, la idea de que en una clase tiene que transcribir, transcribir, transcribir. No, señor. Por más contenido que haya en la pizarra, el niño debe adaptarse y entender que una clase también se puede dar cantando, se puede dar como un drama, y también se puede dar solamente hablando. Nos ponemos en una mesa, podemos ir al patio, ahí solamente hablamos del tema y se aprende muchísimo más que al copiar, porque no se cansan, se sienten más cómodos. A mí no me gusta que piensen que todo es copiar (Miguel, 26 de septiembre de 2018).

Miguel explica claramente que el reto de combatir una cultura de copiar se logrará por medio de la pedagogía dinámica e interactiva. Reconoce explícitamente que “ya no estamos en los tiempos tradicionales”, queriendo decir que copiar viene de tiempos antiguos, cuando la cultura escolar estaba centrada en el docente y el estudiante jugaba un papel pasivo. Ahora “estamos en los nuevos tiempos”, dice Miguel, y describe una conceptualización de una enseñanza que incluye la incorporación de música y teatro o la interacción con el medio ambiente. Durante las observaciones también se veían estas estrategias. Miguel solía implementar juegos, competencias, cuentos y canciones para enseñar las matemáticas. Sus percepciones y prácticas evocan los pilares de una pedagogía constructivista.

Los otros maestros concordaron con esta conceptualización constructivista. Gloria comparó la enseñanza de hoy con los tiempos “tradicionales” en los que los docentes solían dar discursos en vez de utilizar materiales y recursos didácticos (15 de enero de 2019). Ella utilizaba recursos que eran “llamativos” para los estudiantes (27 de marzo de 2019). Samuel reconoció la importancia de incorporar un enfoque

sociocultural e implementar actividades kinestésicas, ya que a los estudiantes “les gusta poner las manos” (9 de octubre de 2018). En la clase de Ciencias de la Naturaleza, Fernanda habló de la importancia de desarrollar habilidades científicas, como investigar, analizar y evaluar, para que el estudiante sea “crítico” (6 de marzo de 2019), mientras que en las clases de Matemáticas y Lengua Española, Gloria y Miguel utilizaban la pregunta “¿por qué?” para desarrollar habilidades del pensamiento crítico y creativo. Resulta obvio que las percepciones y prácticas de los maestros se enfocan en las mismas competencias que plantea el CBC.

Además, todos los maestros hablaban de incorporar las vivencias de los estudiantes en la lección, vinculando así el nuevo tema curricular con sus conocimientos previos. En las clases incorporaban conversaciones sobre el campo, el medio ambiente, la tecnología, las tradiciones culturales, la religión, y también sobre varias formas de cultura popular, como la música, el deporte y los programas de televisión. Describieron cómo las estrategias de utilizar recursos, hacer conexiones con la vida real e incorporar el conocimiento cultural de los estudiantes permitían que los docentes transformaran las teorías y los conceptos intangibles del currículo en actividades concretas para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Debido a que los profesores-participantes de la investigación tienen un perfil distinto en relación con los años de experiencia en el aula, existían variaciones en el grado de implementación de estas estrategias constructivistas. Sin embargo, todos demostraron un conocimiento de las teorías del nuevo CBC y un cambio de paradigma hacia el constructivismo.

Una particularidad de este análisis es que, a pesar de que los docentes-participantes cuestionaron el acto de copiar, cada uno ponía a sus estudiantes a copiar en ciertos momentos. Así que surge la pregunta: ¿cómo decidieron qué escribir y qué no? Aquí es donde encontramos un punto importante en los datos: las percepciones que los docentes tenían sobre los temas y subtemas de cada contenido curricular influían en su decisión de qué escribir y qué no. Lo que podían enseñar de una manera interactiva y

participativa lo enseñaba así, pero lo que no podían (según su conocimiento pedagógico), había que escribir para que los alumnos lo retuvieran. Generalmente los maestros coincidieron en que, como dijo Gloria, solamente se escribe “lo necesario” (3 de abril de 2019). Pero “lo necesario” se diferenciaba mucho según la materia y las percepciones que los maestros tenían de las materias que enseñaban.

En la clase de matemáticas los estudiantes solían copiar menos, ya que se percibía como una materia “exacta” y “pura”, la cual requería que el docente hablara mucho (Gloria, 15 de enero de 2019). Miguel enseñaba la clase mayormente con las explicaciones orales, seguidas por unos cuantos ejercicios hechos en grupo y después otros más, cada estudiante independientemente en su cuaderno. De vez en cuando también había que copiar unas instrucciones sobre cómo se realiza el proceso matemático, para que los estudiantes tuvieran una guía en su cuaderno. De igual manera, para la clase de Lengua Española se escribían “los apuntes principales” o “las ideas centrales” de la lección (Samuel, 8 de noviembre de 2018). El currículo de Lengua Española consistía en unidades de textos funcionales como la carta, el cuento, la receta, el anuncio, la conversación y la anécdota. Asimismo, los alumnos tenían que copiar las definiciones de las funciones de los textos y los componentes de su estructura. Como dijo Samuel, “no todo puede quedar en teoría” (27 de septiembre de 2018). Insistió para entender mejor lo que quiso decir y repitió: “No todo puede quedarse en teoría, en palabras. Deben tenerlo por escrito”. Escribir en la mascota era una manera de hacer más tangible lo intangible del currículo. Según los docentes-participantes, los conceptos y las teorías que el currículo plasmaba se transformaban en algo más entendible gracias a escribirlos en el cuaderno.

Como ya se había mencionado, los maestros dominicanos priorizaron la enseñanza participativa e interactiva que planteaba el CBC; sin embargo, según ellos existían ciertos temas que no se podía enseñar de ese modo. Por ejemplo, en la clase de Lengua Española, Samuel enseñaba la unidad de conversación a través de los dramas y las recetas vinculándolas con

tradiciones culinarias, pero para él, la parte gramatical no se podía enseñar así (25 de octubre de 2018). De manera parecida, Fernanda describió que para las Ciencias de la Naturaleza había que escribir lo que no se podía aprender de una manera práctica o verbal. Normalmente, palabras de vocabulario y conceptos importantes se copiaban en los cuadernos, mientras que temas del medio ambiente o las vivencias de los estudiantes se podía enseñar dialogando. En la unidad de temperatura, por ejemplo, Fernanda pedía que los estudiantes copiaran las definiciones de Fahrenheit, Celsius y Kelvin, y después los estudiantes socializaban sobre dónde se encontraban las temperaturas más altas del país y cómo el terreno, los árboles, el océano, la brisa y la altura influyen en la temperatura. Compartían sus experiencias en la playa y el campo y la profesora utilizaba preguntas abiertas para guiar la conversación. El dialogo era bidireccional y los estudiantes participaban activamente en la construcción de nuevo conocimiento. Este ejemplo nos muestra que los docentes tenían percepciones distintas de los contenidos curriculares, y por eso es imprescindible incluir un análisis de estas percepciones junto con nuestra discusión sobre la pedagogía.

4.2. Condiciones en las que trabajan los docentes: retos y desafíos

La noción de constructivismo no se limita a las percepciones y prácticas de los docentes. Se requiere una mirada más amplia y holística para entender el contexto áulico e institucional en el que trabaja el profesorado dominicano. Los docentes-participantes de esta investigación creyeron que, aunque el CBC fue bien diseñado —en teoría—, muchos de sus contenidos quedaban “en el aire” porque no estaban alineados a las realidades y condiciones de las aulas dominicanas. Es decir que, por el hecho de que los cursos eran muy heterogéneos y muchos estudiantes aún no tenían las habilidades básicas de literatura y matemáticas, a los maestros les costaba desarrollar en los estudiantes las competencias requeridas del CBC. Como una de las coordinadoras describió, “quieren tocar violín cuando solo tienen guitarra”. Samuel incluso afirmó explícitamente que el CBC consistía en

“diseños de diferentes países” de Europa y otras partes del mundo, pero que “en ciertos países no se aplica tanto, o si lo van a aplicar debe de ser con todos los estándares que demande ese diseño” (10 de septiembre de 2018). Samuel argumentó que las pruebas nacionales no eran acordes con las competencias del CBC, contribuyendo así a una desalineación del sistema educativo dominicano.

Además, los docentes identificaron varios desafíos que enfrentaban en su entorno mientras planificaban e implementaban lecciones, tales como la escasez de materiales didácticos y la falta de tiempo para crear materiales propios. Un gran reto era la ausencia de libros de texto. Dos años después del lanzamiento del CBC todavía no existían libros de texto acordes con currículo nacional. Asimismo, copiar en el cuaderno se convirtió en una manera de producir un “material de apoyo” (Fernanda, 29 de enero de 2019) para que los estudiantes pudieran llevárselo a casa y estudiar. Como dijo Gloria, “su cuaderno termina siendo su biblioteca” (12 de marzo de 2019). Frecuentemente, los docentes pedían que los alumnos buscaran información en sus cuadernos para repasar temas previos, o utilizar el cuaderno para repasar el contenido curricular y preparar un examen. Como los estudiantes no tenían libros de texto ni información con las definiciones de conceptos y vocabulario de palabras típicas, tenían que producir su propio librito de texto en forma de un cuaderno.

Aparte del CBC, los docentes no tenían otros recursos como guías o manuales. Muchas veces hablaban de lo difícil que era buscar información en otras fuentes para transformar la lista de contenidos curriculares en algo con sustancia o una serie de actividades concretas. Este reto se complicó aún más para la clase de Lengua Española que se basa en los textos funcionales del currículo. ¿Cómo van a enseñar los maestros un texto funcional sin un ejemplo del mismo texto? Los maestros no tenían libros de texto ni otros materiales de lectura, así que los estudiantes tenían que copiar textos, sea de sus propios cuadernos o de los cuadernos de otros. También los estudiantes copiaban cuentos cortos o listas de palabras de vocabulario. Cuando hablé con los estudiantes,

me dijeron que era de ese modo que aprendieron la ortografía o que así tenían algo que leer en la casa. Si no existen recursos, ¿qué más van a leer los niños sino lo que escriben en su propio cuaderno? Lo que tenían copiado en su cuaderno servía como textos ejemplares, guías o modelos para construir habilidades de lectura y escritura. Las condiciones materiales en las que los docentes y alumnos trabajan son muy complicadas, sobre todo en la actividad de copiado y escritura.

Existía también otro propósito de tener información escrita en el cuaderno. No era solamente para los estudiantes, sino también para otros actores que venían de afuera. Dos actores importantes eran los técnicos y otros supervisores del MINERD y los mismos padres de los estudiantes. Para los técnicos, el cuaderno se convirtió en “evidencia de que se trabajó”, como dijo Samuel (25 de octubre de 2018). Los cuatro maestros coincidieron en que era importante tener algo escrito en los cuadernos, o pegado en las paredes, como evidencia del contenido curricular para que, si alguien venía de afuera, pudiera ver lo que el docente había enseñado en clase. Según los docentes-participantes, cuando llegaban los técnicos del MINERD para hacer una observación, podían pedir cualquier cuaderno de un alumno para averiguar hasta dónde había llegado el docente en el currículo, si estaban avanzando al ritmo apropiado, y si estaban cubriendo los contenidos curriculares.

Lo mismo pasaba con algunos padres. A veces llegaban a la puerta del aula para asegurarse de que el docente estaba cumpliendo con su rol, ya que un estudiante podía decir a su padre o madre que el maestro “no nos enseñó eso”. Sucedió una vez durante una observación formal. Llegó una madre a la puerta, enojada porque su hijo no había hecho nada de tarea y se quejaba de que no sabía hacer la tarea porque la maestra no se la explicó. Al escuchar esto, la maestra pudo buscar otro cuaderno para enseñarle los apuntes del día de la clase, demostrándole a la madre que sí había explicado la clase anterior. En ese momento, el cuaderno se convirtió en un escudo para la docente. El cuaderno no solamente es un material de apoyo para los estudiantes, también es una evidencia

de que el docente está cumpliendo con sus responsabilidades. Asimismo, copiar o escribir representa un mecanismo de defensa ante la supervisión.

5. Discusión y conclusiones

Comencé este artículo con una breve revisión de la literatura sobre reformas curriculares internacionales y la brecha entre la política y la implementación. Esa misma brecha es lo que Checo (2018) destacó en el contexto de la República Dominicana cuando dijo que los maestros aún no habían apropiado el nuevo currículo de competencias y que muchos optaban por estrategias tradicionales de enseñanza, como copiar. Los hallazgos de esta investigación apoyan esa observación en el sentido de que existe una cultura de copiar en las escuelas dominicanas. No obstante, pretende promover un análisis más crítico y holístico sobre el acto de copiar para entender mejor las perspectivas de los docentes y cómo conceptualizan la enseñanza eficaz en el contexto de la nueva reforma curricular. Este análisis considera que las percepciones que los docentes tienen de sus estudiantes, el currículo y las condiciones en que trabajan juegan un papel en la construcción del conocimiento sobre el significado de eficacia. Al centrar las voces de los docentes, la investigación indaga en torno a sus realidades vividas y explora el conocimiento que informa su práctica, o el “saber docente” (Díez, 2014).

Este “saber docente” se distingue del prescriptivo saber pedagógico (Díez, 2014) o, en este caso, de lo que plantea el CBC con la pedagogía constructivista. Los docentes-participantes de esta investigación han explicado que hoy en día la enseñanza eficaz requiere que los docentes tomen ciertas medidas para abordar el deseo de copiar que se ha enraizado en la cultura escolar de los estudiantes dominicanos. Es decir, que los docentes de esta investigación han construido su propio conocimiento práctico (*teacher practical knowledge*) (Calderhead, 1989) que les ayuda a atender las manifestaciones que resultan de la cultura de copiar. Este conocimiento práctico se puede relacionar también con el concepto del “saber hacer”, que tiene sus raíces en la experiencia, que se actualiza en la realización de la pedagogía y en

situaciones concretas (Bontá, 1998). Asimismo, los docentes-participantes han demostrado una práctica reflexiva para ofrecer a sus estudiantes una enseñanza de calidad y cultivar una (re)conceptualización de la escritura y un cambio de paradigmas que se aleja de la pedagogía tradicional.

De igual modo, la investigación pretende profundizar nuestro entendimiento de los procesos pedagógicos en las escuelas públicas a través de recalcar ciertas condiciones de trabajo de los docentes dominicanos. Primero, a nivel de aula, por el hecho de que los cursos son heterogéneos, con estudiantes de distintos niveles y algunos no tienen las habilidades básicas de lectura y matemáticas; los profesores perciben el currículo como irrealista, “en el aire” y lejos de las realidades en que trabajan. Además, los exámenes que se utilizan para evaluar a los estudiantes no son acordes con las competencias del mismo currículo. Como demostró la revisión de literatura anterior, estos retos son los mismos que han causado brechas parecidas en otros países de América Latina y África en los que un currículo basado en competencias ha sido lanzado (Amadio et al., 2015; Miyazaki, 2016).

Segundo, a nivel escolar, aunque se publicó un nuevo currículo basado en competencias, los maestros aún no tienen libros de texto para enseñar. Por lo tanto, el cuaderno del estudiante se convierte en un libro de texto personal, y copiar o escribir en él es una necesidad para que los alumnos tengan de dónde estudiar. El cuaderno del alumno puede ser una fuente importante de datos para entender lo que realmente sucede en el aula y para analizar la transformación del currículo formal al currículum vivido (Gvirtz, 2007). En esta investigación, las percepciones que los maestros tienen de los contenidos curriculares, junto con la disponibilidad de recursos, influyen sus decisiones sobre lo que se escribe en el cuaderno. Las realidades culturales, materiales y económicas que existen en un contexto local determinan las maneras en que los docentes conceptualizan la enseñanza eficaz y cómo se construye el conocimiento (Vavrus & Bartlett, 2012). Esta investigación evidencia lo mismo en el contexto dominicano.

Tercero, a nivel del sistema, los docentes tienen que cumplir con ciertas políticas y expectativas de otros actores de la comunidad educativa. Los técnicos que vienen del MINERD para supervisar y evaluar las clases en un solo día suelen utilizar los cuadernos y otras producciones escritas como evidencia de que el maestro está cumpliendo con sus responsabilidades de enseñar el nuevo currículo. En este sentido, los cuadernos también se convierten en una forma de evidencia para que los docentes puedan defenderse y demostrar que están haciendo su trabajo de manera efectiva. Otra vez vemos que los procesos de evaluación influyen la práctica pedagógica de los docentes (Castellanos, 2014). Para poder implementar una reforma educativa de manera adecuada dentro de un sistema, Care et al. (2019) identifican la necesidad de “alinear” el currículo, la pedagogía y los procesos de evaluación. Por lo tanto, cuando se analiza la implementación de una política curricular, se requiere una perspectiva sistemática y holística (Jonnaert & Therriault, 2013). Como se ha dicho en el reporte publicado por la Unesco (Amadio et al., 2015, p. 17), “el currículo necesita de una institución que se apropie del mismo para desarrollarlo”. El docente por sí solo no puede apropiarse del currículo si las instituciones no lo apoyan.

Asimismo, el propósito de este artículo no es estar en desacuerdo con los hallazgos del reporte hecho por el Foro Socioeducativo y Oxfam Internacional (Checo, 2018), sino ofrecer otra perspectiva para ampliar el entendimiento de la práctica pedagógica en escuelas dominicanas y, más específicamente, el acto de copiar. Un límite de la investigación es la pequeña muestra de maestros, pero una novedad del diseño metodológico son las entrevistas que indagaban de una manera estimulada (“stimulated recall”) y permiten conocer el pensamiento de los docentes y su toma de decisiones (Calderhead, 1981). De este modo podemos entender mejor no solamente *qué* hacen los docentes, sino *por qué* lo hacen. Brown y McIntyre (1993) sugieren que, para mejorar la calidad de educación, primeramente ha de entenderse cómo los docentes ven su rol en el aula, cómo conciben la pedagogía eficaz y cómo intentan ser eficaces dentro de su contexto, o lo que se llama el *craft knowledge* (conocimiento

artesanal) del docente (Brown & McIntyre, 1993). Aunque el concepto de conocimiento *craft* ha sido explorado en el Reino Unido y otros países del Norte Global, poca atención se ha dado a este concepto en el contexto dominicano o el de otros países del Sur Global. Sin embargo, los resultados de esta investigación indican que los docentes dominicanos tienen percepciones distintas sobre sus estudiantes, sobre las materias y los contenidos curriculares que enseñan, y sobre su contexto material, social y político, y que estos factores forman su conocimiento *craft*. Estas mismas percepciones crean las imágenes que tienen sobre su práctica (Calderhead, 1989) y sobre las actividades y estrategias que se pueden implementar en el aula. En futuras investigaciones se debe seguir explorando el conocimiento *craft* de los docentes de la República Dominicana para ampliar nuestro entendimiento de la eficacia en este contexto.

Hoy en día existe una carencia de estudios etnográficos en el contexto educativo dominicano. Una gran cantidad de investigaciones que indagaban en torno a la eficacia en el contexto de la educación dominicana utilizan herramientas prescriptivas para identificar las prácticas observadas o cuantificar el aprendizaje. Sin embargo, esta investigación ha demostrado que existe mucho más detrás de lo que se ve en la práctica. Por eso sería de gran beneficio realizar más investigaciones que indaguen en torno a las percepciones de los docentes dominicanos para desarrollar nuestro conocimiento de cómo estas perspectivas se manifiestan en el aula y cómo forman las maneras en las cuales la eficacia se entiende y se construye. Si el docente es el que tiene la mejor posibilidad de mejorar la calidad de educación (Hattie, 2009), hay que comenzar desde el aula y escuchar sus voces.

Esta investigación ve al docente dominicano como un profesional reflexivo, crítico y capaz de explicar sus ideas y decisiones en el aula (Shulman, 1986; 2005). Asimismo, demuestra que los docentes dominicanos tienen importantes conocimientos para contribuir a nuestro entendimiento de eficacia. Además, pone de relieve las realidades vividas de cuatro maestros dominicanos para ofrecer una imagen más profunda de las condiciones materiales, sociales, políticas y

culturales en las que trabajan a diario. No podemos entender el proceso de apropiación de una reforma educativa sin escuchar las voces de aquellos que están a cargo de su implementación. Para garantizar un cambio sistémico, se requieren más estrategias de participación que involucren significativamente a los actores del cambio, los mismos docentes, para promover una reforma más “de abajo hacia arriba” (Díaz-Barriga, 2012). Un currículo basado en competencias pueda ser imprescindible para formar estudiantes críticos y capaces de florecer en el siglo XXI. Pero si no se proveen los recursos, las estructuras y los ambientes habilitantes que se requieren, y si no se entienden las percepciones y los pensamientos de los docentes y estudiantes que están más vinculados con los procesos de enseñanza-aprendizaje, jamás podremos implementarlo eficazmente.

6. Agradecimientos y reconocimientos

Agradezco a la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge por el financiamiento para la realización del proyecto de investigación, y a mi supervisora, Nidhi Singal, por su apoyo constante. A los directores de las escuelas en que realicé esta investigación y a todo el personal que me apoyó, y a los más de cien niños que me abrieron su cerebro y corazón para que yo aprendiera también de ellos. Más que nada, agradezco a los cuatro profesores-docentes que sacaron tiempo de sus vidas ocupadas y que me dedicaron su tiempo libre para apoyarme en esta investigación. Espero haber podido compartir sus voces e historias con validez y justicia.

Referencias

- Agar, M. H. (1980). *The professional stranger: An informal introduction to ethnography*. Academic Press.
- Amadio, M., Opertti, R., & Tedesco, J. C. (2015). *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI* (IBE Working Papers on Curriculum Issues No. 15). Unesco, Oficina Internacional de Educación. <https://r.issu.edu.do/l.php?l=95tMA>.
- Anderson-Levitt, K. (2017). Global Flows of Competence-based Approaches in Primary and Secondary Education. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16, 47-72. <http://journals.openedition.org/cres/3010>
- Bontá, M. I. (1998). *La construcción del saber pedagógico: Sus principales dimensiones*. (La formación docente en debate, p. 6) [Academia Nacional de Educación]. Academia Nacional de Educación. <https://r.issu.edu.do/l?!=96MyF>
- Calderhead, J. (1981). Stimulated Recall: A Method for Research on Teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51(2), 211-217. <https://doi.org/10/fjrxnr>
- Calderhead, James. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51. <https://doi.org/10/cv9w46>
- Castellanos, S. H. (2014). El currículo implementado, una aproximación etnográfica a las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en colegios públicos de Bogotá D.C. En C. Peláez-Paz & M. I. Jociles (Eds.), *Estudios etnográficos de las políticas públicas en contextos educativos* (pp. 257-263). Traficantes de Sueños.
- Checo, F. (2018). *Informe Luz: Balance de la Implementación del PDS4 en la República Dominicana*. Foro Socioeducativo.
- Chu, A. M., Nnam, K. I., & Faizefu, A. R. (2018). *The Competency Based Curriculum Implementation: Appraisal from the Perspective of Teachers use of Resources*. 2(4), 2278-2288. <https://doi.org/10/gf7bhd>
- Chuquilin, J., & Zagaceta-Sarmiento, M. (2017). El currículo de la educación básica en tiempos de transformaciones: Los casos de México y Perú. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 109-134. <https://r.issu.edu.do/l.php?l=981Bf>
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. Falmer Press.
- Clark, C., & Leat, S. (1998). The Use of Unstructured Observation in Teacher Assessment. En C. Tilstone (Ed.), *Observing Teaching and Learning: Principles and practice*. David Fulton.
- Cooper, P., & McIntyre, D. (1996). *Effective Teaching and Learning: Teachers' and Students' Perspectives*. McGraw-Hill Education (UK).
- da Silva, R., Santos, J. G. dos, & Pacheco, J. A. (2015). Crossed looks: Globalisations and curriculum in Guinea-Bissau. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(6), 978-999. <https://doi.org/10/gf7cfc>
- D'Angelo, S. M., Marcus, R., & Perezniето, P. (2019). *Mapping of National Education Sector Policies and Strategies, and Studies of Curriculum Implementation in Africa, Secondary Education in Africa Background Note*. Mastercard Foundation.
- Davis, S. S., & Davis, D. A. (1989). *Adolescence in a Moroccan Town*. Rutgers University Press.
- Díaz, M. (2016). Del campo curricular en América Latina: elementos para su comprensión. *[Con]Textos*, 5(20), 23-34. <https://r.issu.edu.do/l?!=8080eRa>
- Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: Una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. <https://doi.org/10/ggq6cp>
- Diez, C. (2014). Políticas, sujetos e instituciones: Los procesos de la implementación de políticas educativas. Un abordaje socioantropológico. En C. Peláez-Paz & M. I. Jociles (Eds.), *Estudios etnográficos de las políticas públicas en contextos educativos* (pp. 73-80). Traficantes de Sueños.

- Drever, E. (2003). *Using Semi-structured Interviews in Small-scale Research: A Teacher's Guide*. Scottish Council for Research in Education.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. J. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). SAGE.
- Gvirtz, S. (2007). *Del currículum prescripto al currículum enseñado: Una mirada a los cuadernos de clase* (1a.). Aique Grupo Editor.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Reprinted). Routledge.
- Hung, C. Y. (2015). From regime change to paradigm shift: A philosophical perspective on the development of Taiwan's citizenship curriculum. *International Journal of Educational Development*, 44, 65-73. <https://doi.org/10/f7ws3p>
- Jakobsen, H. (2012). Focus groups and methodological rigour outside the minority world: Making the method work to its strengths in Tanzania. *Qualitative Research*, 12(2), 111-130. <https://doi.org/10/gf9t8x>
- Jonnaert, P., & Therriault, G. (2013). Curricula and curricular analysis: Some pointers for a debate. *PROSPECTS*, 43(4), 397-417. <https://doi.org/10/ggq4pb>
- Krichesky, M. D., Lucas, J., & Giangreco, S. (2020). Régimen Académico y Educación Secundaria: Procesos de recontextualización y tensiones en la gestión y culturas escolares. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 4(1), 20-33. <https://doi.org/10/ggqtmv>
- Mbarushimana, N., & Kuboja, J. M. (2016). *A paradigm shift towards competence-based curriculum: The Experience of Rwanda*. 1(1), 6-17. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2102.5764>
- MINERD. (2016). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*. Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). <https://r.issu.edu.do/l.php?l=99IF3>
- Miyazaki, T. (2016). Is changing teaching practice the mission impossible? A case study of continuing professional development for primary school teachers in Senegal. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(5), 701-722. <https://doi.org/10/gf7psk>
- Montoya, E. C. (2017). Del currículum nulo al “currículum proscrito” o de las formas de segregación de contenidos en la práctica escolar. *Notandum*, 15-28. <https://doi.org/10/ggq38b>
- Morse, J. (2011). Purposive Sampling. En M. Lewis-Beck, A. Bryman, & T. Futing Liao (Eds.), *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods* (p. 885). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412950589>
- Mulenga, I. M., & Kabombwe, Y. M. (2019). Understanding a Competency-Based Curriculum and Education: The Zambian Perspective. *Journal of Lexicography and Terminology*, 3(1), 106-134. <https://doi.org/10.17159/2223-0386/2019/n22a2>
- Noriega-Jacob, M. A. (2020). Conocimiento y dominio de profesores sobre elementos del programa de Español. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 4(1), 103-115. <https://doi.org/10/ggjkr9>
- Pink, S. (2006). The Visual in Ethnography: Photography, Video, Cultures and Individuals. En *Doing Visual Ethnography*. SAGE.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos* (1. ed). Paidós.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10/d9jcv5>
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30. <https://r.issu.edu.do/l.php?l=100bVp>
- Tikly, L., & Bond, T. (2013). Towards a postcolonial research ethics in comparative and international education. *Compare: A Journal of Comparative and*

International Education, 43(4), 422-442.

<https://doi.org/10/gf9t83>

Vavrus, F., & Bartlett, L. (2012). Comparative Pedagogies and Epistemological Diversity: Social and Materials Contexts of Teaching in Tanzania. *Comparative Education Review*, 56(4), 634-658.

<https://doi.org/10/ggcr27>

Yessoufou, A. (2014). From Global Advocacy to Local Resistance: Benin's Experience of Competency-based School Curriculum. En S. Krogull, A. Scheunpflug, & F. Rwambonera (Eds.), *Teaching Social Competencies in Post-Conflict Societies: A Contribution to Peace in Society and Quality in Education* (pp. 14-21). Waxmann.

Apéndice. Ejemplos de preguntas para las entrevistas de “stimulated recall”

Preguntas generales sobre la lección

- ¿Cuál era la intención pedagógica de la lección? ¿Se logró? ¿Cómo lo sabes?
- En tu opinión, ¿Cómo les fue? ¿Qué te gustó de la lección? ¿Por qué?
- ¿Qué no les fue bien? ¿Por qué lo dices?
- ¿Cómo utilizaste el currículo para planificar la lección? ¿Enfrentabas alguna dificultad cuando planificabas?
- ¿Algo te sorprendió de la lección? ¿Algo que encontraste interesante?
- ¿Aprendiste tú algo de la lección?
- Si tuvieras que dar la lección de nuevo, por primera vez, ¿harías algo diferente? Explícate.
- ¿Qué harás para la próxima lección? ¿Por qué?

Recordar las acciones observadas de manera estimulada

- Cuando hiciste _____ ¿cuál era el propósito de esa actividad?
- Vi que hiciste _____. ¿Por qué crees que hiciste eso? ¿Algo te llevó a hacerlo?
- Utilizaste _____ como recursos. ¿Por qué?
- Cuando hiciste _____, ¿te fijaste cómo reaccionaron los alumnos? ¿Por qué crees que reaccionaron así?
- Cuando los alumnos hicieron _____, hiciste _____. ¿Por qué hiciste eso? ¿En qué estabas pensando cuando lo hiciste?
- Vi que hiciste _____. ¿Cómo aprendiste a hacer eso? ¿O de dónde crees que aprendiste esa estrategia?

CÓMO CITAR:

D'Angelo, S. (2021). La Pedagogía Eficaz en el contexto de una reforma curricular basada en competencias: Percepciones de docentes en la República Dominicana. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(1), 1-18. <https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i1.pp1-18>